



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DIEGO PAIVA BAHLS

GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE  
MASCULINIDADES DOCENTES EM DISCURSOS JURÍDICOS E  
MIDIÁTICOS EM TEMPOS ULTRACONSERVADORES

CURITIBA

2021

DIEGO PAIVA BAHLS

GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE  
MASCULINIDADES DOCENTES EM DISCURSOS JURÍDICOS E  
MIDIÁTICOS EM TEMPOS ULTRACONSERVADORES

Dissertação apresentado ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito de obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Bahls, Diego Paiva.

Gênero e docência na educação infantil : produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores / Diego Paiva Bahls. – Curitiba, 2021.  
216 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra

1. Educação infantil – Estudo e ensino. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Professores – Formação. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **DIEGO PAIVA BAHLS** intitulada: **Gênero e docência na Educação Infantil: produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores**, sob orientação do Prof. Dr. JAMIL CABRAL SIERRA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica  
08/04/2021 09:51:50.0  
JAMIL CABRAL SIERRA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
08/04/2021 10:56:29.0  
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
08/04/2021 10:58:32.0  
ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica  
24/05/2021 14:21:04.0  
MARIA CLAUDIA DAL IGNA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS)

À Nancy Althaus, em memória.

## AGRADECIMENTOS

Sempre gostei de começar a leitura de trabalhos acadêmicos pelos agradecimentos. Entendo que esse espaço é construído pela junção entre as palavras e os sentimentos de quem as escrevem. É, também, um modo de materializar, mesmo que singelamente, o apreço e amor pelas pessoas que nos acompanham e que fazem dos nossos dias, dias mais vivos. Que sonham junto a nós e que nos dão suporte nos caminhos percorridos dessa incessante busca pela realização dos nossos sonhos.

Não andei só! Muitas pessoas estiveram comigo nesse ciclo, portanto, agradeço:

Ao **Jamil Cabral Sierra**, meu orientador! Por todo o suporte durante esses dois anos e pelas leituras e orientações sempre muito atenciosas. Obrigado por partilhar conhecimento e abraçar essa pesquisa comigo.

Às professoras, membros da banca, que prontamente aceitaram o convite para auxiliar na construção deste trabalho: a **Maria Cláudia Dal'Igna** (UNISINOS) agradeço os posicionamentos pontuais, eles foram essenciais para aprimorar a discussão. À **Anglela Maria Scalabrin Coutinho** (UFPR), pela acolhida tão humana e pela troca de ensinamentos. À **Aliandra Cristina Mesomo Lira** (UNICENTRO) por me acompanhar desde os primeiros passos dentro da jornada universitária e por despertar em mim o interesse pelas questões da infância. Agradeço imensamente a parceria e presença durante a minha formação acadêmica e pessoal.

À **UFPR** e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE**, por representarem o acesso ao ensino público e por demarcar a importância do incentivo à pesquisa e à formação intelectual. Agradeço também as profissionais da secretaria **Sandra Maciel de Lima**, **Cínthia Marloch**, **Patrícia Kussaba** e **Wellen Laynes**, por todo o apoio, suporte técnico e companheirismo nessa jornada.

Aos meus pais, agradeço por saberem me amar na medida certa; por respeitarem com tanto carinho esse período de isolamento e ausência. O amor de vocês acalenta e dá forças para continuar construindo os meus sonhos. Quero dedicar esse trabalho a vocês: à mulher que sempre foi apaixonada por leitura e fascinada pelo conhecimento, minha mãe, **Marcia Paiva da Silva**.

Obrigado por ser meu porto seguro, meu aconchego e minha fonte de inspiração. Ao meu pai, **João Reni Bahls**, que em sua simplicidade sempre foi o meu maior entusiasta, acreditando que posso conquistar todos os lugares que eu quiser.

À **Nancy Althaus**, pela oportunidade de termos compartilhado tantos momentos de afeto e aprendizagem durante sua passagem por essa vida. Seu amor incondicional estará sempre guardado em minha memória. Obrigado por tudo, minha avó!

Ao **Dionatan Paiva Bahls**, que tanto se orgulha e vibra com as minhas conquistas. Que eu possa sempre ser um sonhador, assim como você é. Agradeço por estar comigo, tenho imensa alegria de tê-lo como meu irmão.

À **Rubyane Maurício**, cunhada e amiga! Rir com você, me permite entender que a felicidade está nas pequenas coisas e, que a vida é feita de momentos de descontração e alegria.

Às crianças da minha vida, que trazem esperança por um mundo melhor. Ao **Pietro Bahls**, meu sobrinho que tanto amo e meus afilhados **Érico, Pedro, Amanda e Rafaeli**.

Ao **Marcio José de Lima Winchuar**, por ser essa pessoa incrível. Você é um referencial para mim; exemplo de profissional e ser humano! Agradeço imensamente por me acompanhar desde os primeiros passos nessa carreira, por estar sempre por perto amenizando as dores, compartilhando cafés e conhecimentos e, principalmente, por torcer de uma maneira tão pura por minhas conquistas. Que você sempre tenha essa essência que encanta a todos!

À **Lenira e Dejanira**, minha alegria de todos os dias. Não consigo imaginar a mim mesmo sem os momentos de carinho e brincadeiras. Entre o afago de uma mão e um focinho, há muito amor!

À **Sonieli Pedroso Lascoski**, irmã de sempre e para sempre! Fico feliz em ver que nossos laços de amizade são cada vez mais fortes e sinceros. Agradeço por me ouvir, compartilhar risos e sorrisos e principalmente, por estar segurando a minha mão em todas as decisões e caminhos que tomei.

À **Liliane Penteado**, amiga de longos anos. Obrigado pelos inúmeros momentos e experiências que compartilhamos juntos. Seu apoio foi essencial.

À **Bruna de Oliveira Schneider**, amiga que chegou de maneira tímida, mas que conquistou um enorme espaço no meu coração. Sou grato por nossa amizade, que envolve tanto amor e carinho.

À **Joice Tesseroli Fadel** e família, pelo acolhimento. Vocês fazem parte da minha história!

À **Vantielen da Silva Silva**, por ser minha referência de equilíbrio e sabedoria. As suas palavras sempre me motivam e confortam!

Ao **Sandro Rodrigues**, amigo-irmão a quem sinto muito carinho.

À **Iracema, Leonardo, Leandro e Viviane Winchuar**, por estarem na torcida para que as coisas acontecessem da melhor maneira possível e por não medirem esforços para estarem perto!

Ao grupo de amigos que me alegra e que esteve comigo quando me mudei para Guarapuava: **Vanessa, Carla, Jane, Fabiane, Melissa e Marciane**. Seguimos juntos em mais essa etapa!

À **Valdirene Moraes Manduca**, por me encorajar e vibrar com os momentos de conquistas. Amiga que sempre reacende a faísca dos sonhos!

À minha Tia **Rosilda Bahls**, por todo o cuidado e carinho dedicado a mim. Às primas e primo **Nayara, Indianara e Sandro Jr. Bahls de Lima**, por terem compartilhado tantos momentos alegres comigo.

À **Lúcia Dilaine Pielak, Leandra Souza Machado e Lavignia Alves Krasniaki** por dividirem comigo a profissão docente, durante o tempo trabalhado em Guarapuava e por alimentarem a amizade.

À **Cláudia Motta** poeta que conta e encanta! Sua simplicidade e amor pela docência foram essenciais na minha formação. Obrigado por me cativar!

À **Maria Josélia Zanlorenzi**, por me ouvir e encorajar! Nossas caminhadas, cafés e conversas me fazem entender que a vida também é feita de momentos leves!

Ao **Marcos Vinícius Tavares**, companheiro do mestrado e irmão para a vida! Agradeço pela gentil acolhida em Curitiba, pelas conversas, risos, angústias divididas e, principalmente pelas provocações e questionamentos. Aprendi muito com você.

À **Rafize dos Santos**, por sempre ter o conselho certo para os momentos de incertezas. Por ser sabedoria e clamaria! Mulher que me orgulho e que me inspira.



À **Laiane Ferreira** e **Roberta Veloso**, vocês fizeram com que esse processo fosse menos solitário e menos pesado. Sou grato pelos nossos risos, almoços e partilhas de vida. Agradeço por estarem diariamente me apoiando e incentivando a seguir em frente.

À **Ana Paula Gonzatto**, por me ensinar que mudanças são necessárias e que arriscar também é preciso.

À **Eliane Dominico**, menina do coração doce e de essência única. Agradeço por estar presente durante o processo de mestrado e estar sempre pronta para ouvir e trocar as experiências de vida.

À **Daiane Gonçalves Ferreira**, por todos os momentos que passamos juntos enquanto companheiros de turma, de trabalho e enquanto amigos-irmãos que sempre dividiram sonhos ao longo dos anos.

À **família Paiva**. Meus tios e tias Nelci, Adriana, Neli, Orival Filho, Débora, Aline, Sidnei, Suelen e Marcos, agradeço por toda atenção e carinho que dedicaram a mim ao longo da vida.

Às companheiras (os) da turma de mestrado de 2019 pelos debates, leituras e discussões. Em especial à **Lucia Xavier, Aldia Andrade, Camile Valério, Luana Moreira, Gabriela Pinho, Carolina Fernandes e Adriana de Andrade** que me acolheram com muito companheirismo em Curitiba. Vocês deixaram esse período mais alegre e prazeroso!

Ao Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação - **GILDA**, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR e aos colegas pesquisadores pelas discussões e estudos compartilhados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **CAPES**, pela concessão de bolsa que subsidiou essa pesquisa.

À **vida**, por me permitir momentos tão intensos!

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que estes trazem consigo. Michel Foucault.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Foucault (2014, p.12)

## RESUMO

A pesquisa apresenta um conjunto de reflexões para pensar de que maneira as masculinidades na docência da Educação Infantil são construídas, produzidas e veiculadas por meio dos discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores. Além disso, tece reflexões sobre como as masculinidades na docência são interpeladas por meio do Projeto de Lei Estadual N. 1174/2019 (que versa sobre a separação das funções docentes e suas atribuições a partir da demarcação de gênero) e por meio de reportagens *online* publicadas em diferentes sites de informação. Situa-se no campo teórico-metodológico dos estudos de gênero e docência, sobretudo, os de vertente pós-estruturalista. Nessa direção, as teorizações sobre linguagem e subjetividade, assumem centralidade na pesquisa. Utiliza a análise do discurso foucaultiana como ferramenta metodológica. A pesquisa de ordem bibliográfica, documental e qualitativa, está organizada em sete capítulos que se debruçam sobre a temática em questão. As análises, construídas a partir de duas grandes categorias (Espaço escolar e Afetividade/Cuidado), sinalizam que as narrativas sobre as masculinidades na docência da Educação Infantil, operam como aparato que potencializa o imaginário de masculinidade perigosa e que reflete a figura do homem punitivo e autoritário, principalmente por ser uma função que exige contato corporal. Nesse sentido, os discursos jurídicos e midiáticos se sustentam em alusão a uma sociedade conservadora que acentua o binarismo de gênero, bem como um ideal docente. Conclui-se que há a produção de uma docência relacionada ao cuidado e que, quando se trata de pensar o cuidar, articulado às masculinidades, este se estabelece de diferentes maneiras, pois é significado a partir dos atravessamentos de gênero, podendo ser entendido como perigo ou má influência. Na mesma lógica, o cuidado, em relação às feminilidades, contrapõe-se ao assumir a posição de cuidar enquanto afeto e carinho. Os discursos reproduzem crenças e hábitos culturais que precisam de contínuos debates de caráter provocativo, formativo e informativo. Portanto, é preciso tensionar as concepções universais da docência; firmar e reafirmar os modos de existência dos professores que atuam com crianças pequenas e ressignificar as feminilidades e masculinidades na profissão docente.

**Palavras-chave:** Docência. Gênero. Masculinidades. Educação Infantil. Ultraconservadorismo.

## ABSTRACT

This research aims a set of reflections to think how masculinities in Child Education teaching are built, produced and disseminated by means of juridical and mediatic discourses, in an ultraconservative period. Furthermore, reflects on how masculinities in teaching are interpellated through the State of São Paulo bill N. 1174/2019 - which speaks on the separation of teaching functions and their attributions from a gender marking - and through reports on informative websites. The research belongs to the theoretical and methodological field of gender and teaching studies, mostly to the post-structuralism branches, to underpin considerations and analysis. On this direction, the theorizations about language and subjectivity are central in the research. Methodological tool employed is the Foucaultian discourse analysis. The bibliographic, documental and qualitative research is organized in seven chapters which deals with this thematic. The analysis built from two great categories (Scholar space and Affectivity/Care) indicates that narratives about masculinities in Child Education teaching operates as an enhancer apparatus of imaginary dangerous masculinity in which reflects the shape of the punitive and authoritarian man, mainly because the function demands body contact. In this sense, juridical and mediatic discourses are sustained in the reference to a conservative society that accentuates gender binarism and an idealized teaching. Conclusions points a production of teaching related to care. Care is settled by different means when articulated to masculinities because of its signification through crossings of gender, and can be understood as dangerous or bad influencer. In the same logic, related to femininities, care is counterpointed when assumes a position of affection and tenderness. Discourses reproduce cultural beliefs and habits that need continuous provocative, formative and informative debates. Therefore, it is necessary to tension the universal conceptions of teaching; assert and reassert the existence modes of early child teachers and give a new meaning to femininities and masculinities in teaching profession.

**Keywords:** Teaching. Genre. Masculinities. Child education. Ultraconservatism.

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

FOTOGRAFIA 1 – Normalistas da terceira série do curso normal regional do ano de 1946 no Território Federal do Iguaçu.....	89
FOTOGRAFIA 2 – Normalistas da terceira série do curso normal regional do ano de 1946 no território federal do iguaçu .....	89
FOTOGRAFIA 3 – Creche da fábrica de tecidos Corcovado –Rio de Janeiro..	113



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Levantamento das produções bibliográficas por nível de pós-graduação .....	69
GRÁFICO 2 – Percentual de autores por gênero.....	69
GRÁFICO 3 – Demonstrativo dos docentes atuantes de 2008 organizados pela categoria sexo.....	99
GRÁFICO 4 – Demonstrativo dos docentes atuantes de 2018 organizados pela categoria sexo.....	100

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Exemplos da delimitação da pesquisa bibliográfica.....	63
QUADRO 2 – Buscas da pesquisa bibliográfica.....	64
QUADRO 3 – Resultado das teses e dissertações obtidas pelo levantamento bibliográfico .....	65
QUADRO 4 – Oscilação do percentual dos professores.....	101
QUADRO 5 – Reportagens online do conjunto 2 – C2.....	145
QUADRO 6 – Atribuições e funções delegadas para os profissionais do gênero masculino, segundo as proposições do projeto de lei N.1174/2019.....	159

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- <i>Print Screen</i> de reportagem online 1.....	21
FIGURA 2	- <i>Print Screen</i> de reportagem online 2.....	21
FIGURA 3	- <i>Print Screen</i> de reportagem online 3.....	22
FIGURA 4	- <i>Print Screen</i> de reportagem online 4.....	22
FIGURA 5	- <i>Print Screen</i> de reportagem online 5.....	23
FIGURA 6	- <i>Print Screen</i> de reportagem online 6.....	23
FIGURA 7	- Levantamento de professores da Educação Básica por sexo.....	97
FIGURA 8	- Levantamento de professores da Educação Básica por sexo e etapa.....	98
FIGURA 9	- Organograma da categoria espaço escolar.....	152
FIGURA 10	- Organograma da categoria afetividade/cuidado.....	153
FIGURA 11	- Post via Instagram Janaína.....	154
FIGURA 12	- <i>Print Screen</i> em matéria online.....	157
FIGURA 13	- <i>Print Screen</i> em matéria online.....	157

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AD	- Análise do discurso
AIDS	- Acquired Immunodeficiency Syndrome
ALESP	- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BH	- Belo Horizonte
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	- Constituição Federal
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNDM	- Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	- Educação Infantil
EUA	- Estados Unidos da América
FEF/UNICAMP	- Faculdade de Educação Física da Unicamp
FIOCRUZ	- Fundação Oswaldo Cruz
GILDA	- Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação
HIV	- Vírus da Imunodeficiência Humana
SP	- São Paulo
LBA	- Legião Brasileira da Assistência
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais Transgêneros
MEC	- Ministério da Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PL	- Projeto de Lei
PNE	- Plano Nacional de Educação
PR	- Paraná
PSL	- Partido Social Liberal
PUC-RIO	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-GOIÁS	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-MINAS	- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RCNEI	- Referencial curricular nacional para a educação infantil
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
UMESP	- Universidade Metodista de São Paulo
UNG	- Universidade Guarulhos
UNB	- Universidade de Brasília
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	- Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIFOR	- Universidade de Fortaleza
UNIFESP	- Universidade Federal de São Paulo
USP	- Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1	Imerso no universo docente: tensionando as delimitações de gênero na docência.....	24
<b>2.</b>	<b>DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>44</b>
2.1	Caracterização das ferramentas metodológicas.....	51
<b>3.</b>	<b>TRANSITANDO PELA TEMÁTICA: EM BUSCA DE NOVOS PONTOS DE PARTIDA.....</b>	<b>59</b>
3.1	Por que falar de masculinidades na docência?.....	59
3.2	Levantamento de produções da temática nas bases de dados Capes e BDTD.....	61
3.3	Abordagens teóricas e discussões recentes sobre masculinidades na docência da Educação Infantil.....	70
<b>4.</b>	<b>GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES.....</b>	<b>79</b>
4.1	Contextos em que emergem as discussões teóricas de gênero.....	79
4.2	A produção da docência: mulheres ocupando os espaços educativos.....	89
4.3	A “professorinha” de Educação Infantil: estereótipos sobre o perfil docente.....	93
4.4	Revisitando a ascensão das escolas normais de formação docente.....	105
<b>5.</b>	<b>INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>113</b>
5.1	Do assistencialismo ao direito: aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil.....	113
5.2	Educação Infantil enquanto direito: legislações atuais brasileiras.....	121
<b>6.</b>	<b>MASCULINIDADES: MANEIRAS PLURAIS DE SER HOMEM.....</b>	<b>128</b>
6.1	Homem é aquele que tem que ser! Mas ser o quê? Descontinuidades da identidade masculina.....	128

<b>7.</b>	<b>MASCULINIDADES NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DISCURSOS JURÍDICOS E MIDIÁTICOS.....</b>	<b>143</b>
7.1	Apresentação do material empírico e das categorias de análise.....	143
7.2	Discursos jurídicos sobre masculinidades na docência da Educação Infantil no Projeto de Lei N.1174/2019.....	154
7.3	Discursos midiáticos sobre masculinidades na docência da Educação Infantil em reportagens <i>online</i> .....	169
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>200</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### MÃES E FILHOS

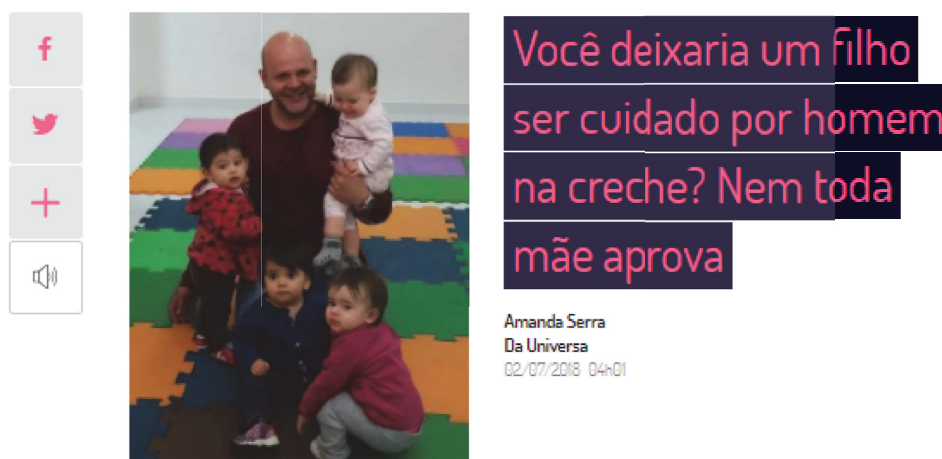


Figura 1: *Print screen* de reportagem online<sup>2</sup>

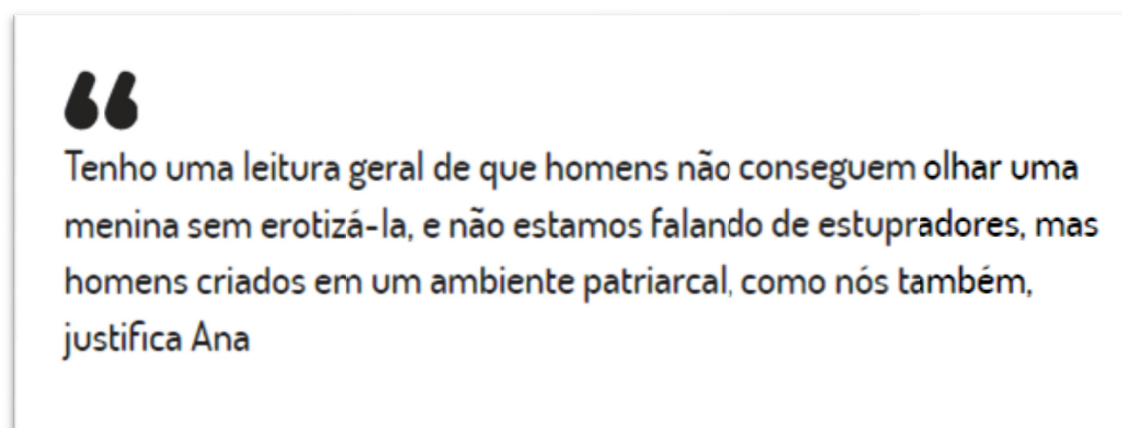


Figura 2: *Print screen* de reportagem online<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Extraído da reportagem “Você deixaria um filho ser cuidado por homem na creche? Nem toda mãe aprova” do site UNIVERSA. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/07/02/voce-deixaria-seu-filho-a-ser-cuidado-por-um-homem-nem-toda-mae-aprova.htm>>. Acesso em 10 agost. 2020.

<sup>3</sup> Extraído da reportagem “Você deixaria um filho ser cuidado por homem na creche? Nem toda mãe aprova” do site UNIVERSA. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/07/02/voce-deixaria-seu-filho-a-ser-cuidado-por-um-homem-nem-toda-mae-aprova.htm>>. Acesso em 10 agost. 2020.

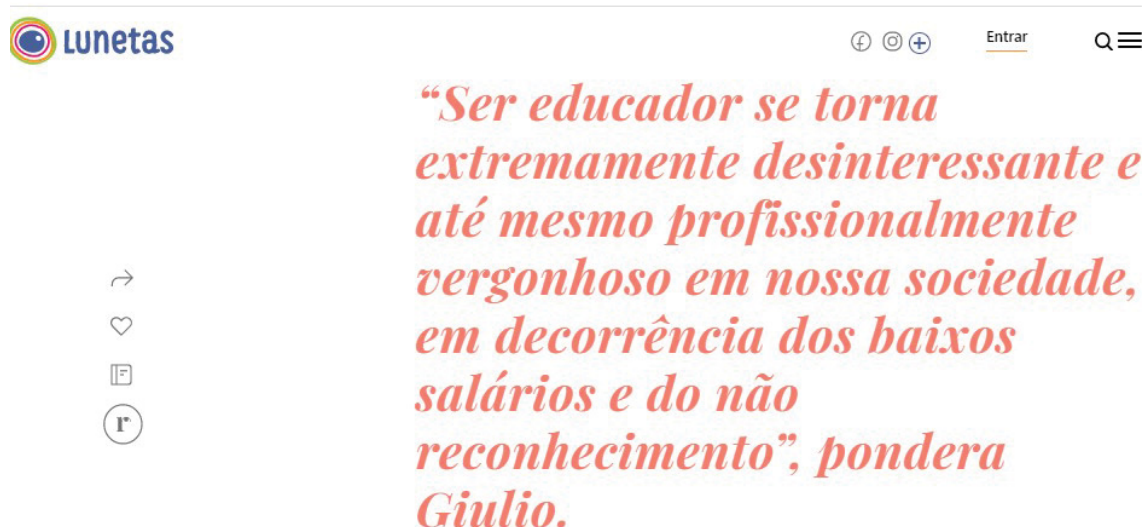


Figura 3: *Print screen* de reportagem online<sup>4</sup>



Figura 4: *Print screen* de reportagem online<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Extraído da reportagem “Por que há tão poucos professores homens na Educação Infantil?” do site LUNETAS. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/homens-na-educacao-infantil/#:~:text=Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20dentro%20e%20fora%20da,resist%C3%A7%C3%A3o%20em%20aceitar%20esses%20profissionais.>>. Acesso em 10 agost. 2020.

<sup>5</sup> Extraído da reportagem “Pais criticam a contratação de homens nas escolas infantis de Barretos, SP” do site G1. Disponível em: <[http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/03/pais-criticam-contratacao-de-homens-nas-escolas-infantis-de-barretos-sp.html#:~:text=A%20Prefeitura%20de%20Barretos%20\(SP,escalou%20homens%20para%20o%20trabalho..](http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/03/pais-criticam-contratacao-de-homens-nas-escolas-infantis-de-barretos-sp.html#:~:text=A%20Prefeitura%20de%20Barretos%20(SP,escalou%20homens%20para%20o%20trabalho..)>. Acesso em 10 agost. 2020.

# educação

## Homens em creches causam revolta dos pais no interior de SP

Figura 4: *Print screen* de reportagem online<sup>6</sup>

## Mães protestam contra homens dando banho em bebês em creches

Elas afirmam que não se trata de preconceito, mas prevenção e pedem mudança na lei municipal



Figura 5: *Print screen* de reportagem online<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Extraído da reportagem “Homens em creches causam revolta dos pais no interior de SP” do site Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1602955-homens-em-creches-causam-revolta-dos-pais-no-interior-de-sp.shtml..>>. Acesso em 10 agost. 2020.

<sup>7</sup> Extraído da reportagem “Mães protestam contra homens dando banho em bebês em creche” do site HOJEMAIS - ARAÇATUBA SP. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1602955-homens-em-creches-causam-revolta-dos-pais-no-interior-de-sp.shtml..>>. Acesso em 10 agost. 2020.



### **1.1 Imerso no universo docente: tensionando as delimitações de gênero na docência**

A escolha de um tema a ser pesquisado pode estar ligada a várias vertentes, que engendram especulações, acerca de um determinado assunto. Refiro-me aqui, a um estudo construído a partir das minhas próprias vivências, sendo elas determinantes para o ato de construção desta pesquisa. Tais vivências me seduziram e despertaram inquietações e, ser seduzido por uma temática de pesquisa acadêmica desse modo, significa mais do que propriamente o ato de pesquisar. É também a busca por respaldos teóricos e possíveis apontamentos para as lacunas vivenciadas no cotidiano pessoal e profissional, de maneira que pesquisa e vida entrelaçam-se.

Viver uma das faces da masculinidade no exercício da docência, na Educação Infantil, levou-me a dedicar essa investigação ao campo das masculinidades docentes. Nesse sentido, os caminhos percorridos durante os processos de formação pessoal, sobretudo profissional, foram decisivos para estabelecer as delimitações e a condução desta dissertação.

Assim, neste capítulo introdutório, explico um pouco da minha história e das marcas impressas em meu próprio corpo como docente, ou seja, a minha identidade e subjetividade, na condição de uma masculinidade cisgênera<sup>8</sup>, enquanto resultado da relação mútua de troca de experiências vivenciadas nos espaços de Educação Infantil. A subjetividade, na perspectiva foucaultiana, significa a expressão das relações do sujeito com as coisas e o mundo, através da história e do elo entre corpo e tempo, conforme aponta Hélio Rabelo Cardoso Junior (2005). Desta maneira, os processos de subjetivação se fazem e desfazem continuamente em uma rede de saberes e poderes. Para Rosa Maria Bueno Fischer (2018), a subjetividade não tem o mesmo sentido de interioridade, individualidade e vida psíquica interna; refere-se ela (subjetividade) ao movimento de resistência que provoca a ação diante das formas de sujeição a que os indivíduos vivem e estão expostos. “Trata-se de

---

<sup>8</sup> De acordo com os estudos de Viviane Vergueiro Simakawa (2015, p.45) “[...] a cisgeneridade pode ser resumida como sendo a identidade de gênero daquelas pessoas cuja “experiência interna e individual do gênero” corresponda ao “sexo atribuído no nascimento” a elas. Em outras palavras, “o termo “cisgênero” é um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, ou seja, as pessoas não-transgênero”.

resistência àquilo que nos faz agir e até a nos pensarmos como fixos a uma identidade, a uma individualização, nascida no interior das práticas institucionalizadas, das exigências de poder e de saber.” (FISCHER, 2018, p.29).

Na condição de pesquisador que possui ligações diretas com as problemáticas aqui levantadas, não poderia deixar de abordar minha própria história de vida, que desde muito cedo se entrelaça com a docência. Aos 13 anos de idade, ainda pré-adolescente, durante uma das minhas aulas do Ensino Fundamental II, paramos para ouvir a fala de um grupo de jovens que estava concluindo o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais (em nível médio na modalidade Normal)<sup>9</sup>, mais conhecido como Magistério. A fala das estudantes tinha o intuito de promover a procura pelo curso e fortalecer a permanência do mesmo. Alta procura, demanda da região e interesse popular eram aspectos de extrema relevância para o Magistério, devido seu histórico de instabilidade e de luta por fixação.

Enquanto elas enalteciam os pontos positivos do curso, uma única pergunta ressoava em meus pensamentos: as vagas seriam destinadas apenas para meninas? A pergunta vinha do fato de que o uso de artigos femininos era frequente na narrativa do grupo. Além disso, era perceptível o discurso ligado ao universo feminino, de modo que as dimensões "cuidar" e "educar" (que orientam as práticas docentes na Educação Infantil hoje) foram empregadas como algo inerente a uma figura essencializada de mulher. Não apenas enquanto professora, mas enquanto figura representativa de uma identidade feminina do lar e substituta do papel materno na escola. Havia, na fala do grupo, uma naturalização em apontar as mulheres como público favorito a esta profissão.

Diante do discurso que remete à essência universal da mulher, ocorre a importância de retomada das críticas em relação a essa concepção, como alerta Alcoff (1988), ao defender a necessidade de desconstruir os aspectos de vertente essencialista em relação à definição do que se entende por “mulheres”. Judith Butler (2018), em sua abordagem crítica sobre a noção de

---

<sup>9</sup> Ver Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

sujeito do feminismo, exemplifica o quão problemática tem sido a ideia de tomar o termo "mulher" para denotar uma identidade comum em sentido estável. Nesta direção, a filósofa propõe considerar a força subversiva no campo da identidade, de modo a pensá-la como plural, instável e não essencial.

Voltando à situação relatada, em dado momento, a professora que supervisionava a atividade fez a observação de que o convite estendia-se aos meninos e que a presença de homens, apesar de escassa e incomum, era necessária. A afirmação “as vagas são para todos, inclusive os meninos” esteve comigo por alguns dias, em um constante movimento de idas e vindas, com vistas a (re)pensar minhas escolhas a serem adotadas nos próximos anos.

Estava no fim da oitava série (hoje, o 9º ano, devido à implementação do Ensino Fundamental de nove anos<sup>10</sup>) e, ao concluí-la, poderia optar por cursar o Ensino Médio Regular ou os cursos de caráter técnico. Dessa escolha, anos mais tarde, emergiria uma potencialidade para subverter, desafiar e tensionar a ordem da generificação<sup>11</sup> do trabalho docente, que parecia há muito tempo estar rígida em relação aos padrões do seu público-alvo.

No momento de optar, ou não, por fazer a seleção do Curso de Formação de Docentes, muitas questões me acompanhavam e faziam refletir a respeito da escolha correta. No fundo, já sabia que tinha grande vontade em estar presente no campo da docência e das práticas educativas. Entretanto, o fato de não ter uma representatividade masculina no curso, me deixava confuso e com medo de tornar-me alvo de chacota. Temia em ser o único menino da turma, o único professor ou o “bendito fruto entre as mulheres”, como muitas vezes ouvi. O medo estava relacionado à necessidade de enfrentar as disputas de gênero na profissão docente, muitas vezes veladas pelo preconceito.

Ao escrever sobre meu passado, consigo fazer outra leitura sobre a experiência que vivenciei, e essa releitura sugere um conjunto de dúvidas: em quais condições masculinidades deixaram de estar presentes naquele curso? Quais os contextos que ocasionaram a construção de um perfil dado como

---

<sup>10</sup> A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.

<sup>11</sup> Este conceito será desenvolvido no capítulo 4.

ideal para o exercício da docência? Quais jogos de poder estão envolvidos na produção do perfil docente? Por fim, de que modo, as convenções sociais, projetaram em mim o sentimento de não pertencer a essa função?

Decidi fazer a seleção para o curso de Formação de Docentes. A turma da qual fiz parte, compreendida no período de 2010 a 2014, teve destaque em relação às demais, devido à alta procura de pessoas que se declaravam do gênero masculino. Éramos doze, em uma classe que totalizava quarenta e cinco pessoas. Ao findar do curso, ficou evidente a demasiada evasão, sobretudo dos estudantes de gênero masculino, que logo nos primeiros contatos com as práticas de estágio em campo, desistiram da carreira.

Diferente da graduação em Pedagogia, o Magistério habilita somente para espaços formais de educação e restringe-se à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que resulta em um contato direto com crianças. Consequentemente, para os egressos do Magistério, as possibilidades de atuação enquanto professor se dá unicamente no universo da infância, justamente na área em que há maior relação com os pequenos e também, estranhamentos com as masculinidades na docência.

Antes de nós, os meninos da turma, realizarmos as práticas docentes do nosso campo de atuação, fomos alertados pela professora regente de estágio, sobre os cuidados excessivos que deveríamos tomar em relação às crianças, pois a condição demarcada do gênero masculino exigia tal postura. A afetividade deveria ser camuflada, de modo que não fossem visíveis os contatos contínuos com o corpo das crianças: nada de aproximações exageradas que provocassem a atenção dos demais! Tal situação vivenciada permite fazer ligações com o conceito de *scripts de gênero*, o qual indica que durante a constituição das identidades, os sujeitos estão passíveis a um processo de reiteração dos modos de viver, ser e expressar-se, ou seja, por meio de roteiros, normas, definições e apontamentos “[...] às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos em seus modos de ser homens e mulheres e em suas experiências com a sexualidade”. (ROSA; FELIPE; LEGUIÇA, 2019, p.288)

A sensação de ser vigiado e de pertencer ao grupo que estaria fora da “normalidade docente”, impulsiona as desistências e contribui para a fixação da

norma de um perfil ideal de docente nesses espaços. Esses foram alguns dos fatores que influenciaram diretamente na configuração final da turma. Dos doze meninos, formaram-se apenas dois. Eu e mais um.

O magistério foi o marco inicial de muitas vivências que me levaram ao encontro da pesquisa sobre masculinidades na docência da Educação Infantil, de modo que me conduziu a discutir este trabalho articulando categorias da diferença. Docência, gênero, sexualidade, masculinidades são categorias vinculadas a minha própria trajetória pessoal, acadêmica e profissional, interligadas e marcadas na minha constituição enquanto docente.

O período de formação que vivenciei veio acompanhado com as experiências de trabalho que perduraram durante os quatro anos de estudos. Trabalhei no contra turno em diferentes Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); ocupar o cargo de auxiliar pedagógico nas instituições escolares permitiu-me observar os conflitos de gênero dentro da categoria docente. A percepção da docência enquanto prática de disputa de poder, embora evidente ainda no período de escolha do curso que seguiria no Ensino Médio, só veio a se concretizar de modo incomparável nos meus primeiros contatos com a educação pública.

Trago a educação pública como cenário de relevância em minha vida, devido ao caráter universal dos processos seletivos, uma vez que é considerado inobservância constitucional discriminar candidatos às funções fixadas em edital, sob qualquer que seja o marcador social, inclusive o de gênero, assim como afirma a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º que, ao dissertar sobre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dispõe: “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Esse era o lugar que eu poderia brigar por uma vaga sem que houvesse contestações imediatas. Já a esfera da educação privada, jamais foi para mim uma opção de empregabilidade na Educação Infantil, tendo em vista que o contrato de profissionais não se dá via edital. Neste setor (privado), a escolha do quadro de funcionários fica restrita ao responsável pela instituição e sem aberturas para diálogos no que concerne à decisão de quem ocupa ou não a vaga de professor.



Esse lugar do homem na Educação Infantil se traduz na minha primeira experiência docente. A sensação de medo não estava ligada somente ao fato de adentrar ao ramo da docência e aos obstáculos que a profissão viria a colocar, estava também ligada aos discursos que ridicularizavam as masculinidades docentes. Que as humilhavam e as colocavam em situações vexatórias. Enfim, receio de passar por situações constrangedoras, pois, nesse período há a expansão de enunciados conservadores e fundamentalistas, que hoje, se traduz em uma onda potente de ultraconservadorismo (inclusive com base em princípios religiosos) ampliado e difundido nas mais diversas instituições, bem como nas representações políticas de Estado.

A intolerância, que antes era considerada “vencida”, retorna com força nos discursos do congresso brasileiro e ocupa posição estratégica, de modo que um efeito de ampla difusão entre as camadas populares começa a se erguer, buscando uma fortaleza por meio da moral e dos bons costumes. É nesse contexto que passo pela docência e que construo este trabalho, ou seja: em meio a mais alta representação de ultraconservadorismo da atualidade – o governo Bolsonaro e as alianças alinhadas com os discursos que o elegeu.

A escola, enquanto instituição faz parte de um regime social amplo, em que os discursos machistas e homofóbicos são parte dos sujeitos que a compõem e, em muitos casos, acabam sendo reiterados através destes próprios ambientes educacionais, quando na verdade o seu papel deveria ser o de operar enquanto contexto facilitador e incentivador de combate aos discursos preconceituosos e discriminatórios.

Meu primeiro dia de trabalho no CMEI, de uma pequena cidade interiorana paranaense, ficou distante de ser classificado como agradável, ou ao menos, receptível. Foi conflituoso e constrangedor. Durante as seis horas que passei em sala de aula, fiquei me questionando se realmente a docência na Educação Infantil seria lugar de homem, pois o olhar desconfiado dos funcionários da instituição era constante e intimidador, de tal maneira que adquiri o hábito de “policiamento” das minhas próprias ações.

Encaminhado pelo departamento de Recursos Humanos da Prefeitura de Laranjeiras do Sul – PR, para ocupar o cargo de estagiário (auxiliar pedagógico de uma professora efetiva do quadro próprio do magistério), dou início a minha carreira docente. Logo ao chegar à instituição me deparo com a

primeira problemática envolvendo minha presença: “em *que sala ele deve ficar? Ele é homem!*” Revelava a fala da pedagoga que estava incômoda com a situação.

Após minutos de uma negociação entre equipe pedagógica e direção, fui orientado pela diretora a ficar na sala do Maternal III<sup>12</sup>, visto que as crianças teriam maior autonomia para cuidar-se sozinhas, circunstância que dispensava o contato direto com o corpo delas. Não seria necessário trocar fraldas, dar banho ou levá-las ao banheiro, salvo em ocasiões de emergência ou em que tivesse a presença de um terceiro funcionário. Minha função ficou restrita a algumas pequenas intervenções pedagógicas e a questões de organização do ambiente. Guardar os brinquedos em caixas, colar bilhetes nas agendas, colocar os calçados e arrumar a sala do sono. Essas foram as funções a mim delegadas, longínquas dos cuidados corporais e sem cunho pedagógico.

Ao final do dia, enquanto transitava nos espaços do CMEI, para entregar as crianças aos pais, escutava falas que demonstravam tensões, via questionamentos constantes à Pedagoga sobre “aquele rapaz” que estava em meio às crianças: “quem é ele?”, “Está cuidando dos pequenos?”, “Ele vai ao banheiro com minha filha?”, “Troca fraldas?”, “Está sozinho ou com alguma professora?” Uma onda de dúvidas, misturada ao sentimento de vergonha e incapacidade, tomou conta de mim. Um único dia foi suficiente para que percebesse que qualquer representação de masculinidades na docência não era aceita com facilidade dentro desses espaços, e que meus próximos dias seriam marcados por questões conflituosas, não só por parte da comunidade escolar externa, mas também pelas próprias companheiras de trabalho.

Neste mesmo ano, 2010, um surto de virose desestabilizou o funcionamento da turma. As horas passavam e periodicamente uma criança diferente apresentava os sintomas do vírus. Em meio a essa adversidade, pela primeira vez, fui solicitado a dar banho em uma das crianças que estava com mal estar. Isso só foi possível porque não havia funcionários suficientes no dia e nenhuma outra opção poderia ter sido adotada. Na tarde seguinte, chego ao CMEI e encontro um casal, evidentemente alterado e com olhar furioso,

---

<sup>12</sup> Cada município tem autonomia para designar as nomenclaturas relacionadas às divisões de turmas. Neste contexto, o Maternal III corresponde às turmas de Educação Infantil que recebem crianças de três a quatro anos de idade.

exigindo explicações sobre o CMEI ter permitido um homem ter contato com as crianças no momento de higiene.

As acusações de um possível abuso sexual, somadas ao olhar de ódio e ao gesticular incessante dos responsáveis pela criança, foram intimidadores. Percebi que a atenção de toda a instituição voltou-se para a situação exposta. Um verdadeiro holofote estendido para a incompreensão e gritaria do pai e mãe de uma das crianças. Não consegui expressar nenhuma reação, apenas ouvia. Meu medo de uma agressão física era maior do que o desejo de defesa. Este episódio, depois, me levou a questionar: em que medida masculinidades docentes na Educação Infantil são associadas ao abuso sexual?

Estava passando por um movimento de dupla afirmação. Se por um lado, a convivência com a educação de crianças pequenas reafirmava meu perfil docente, por outro, este mesmo contato era a válvula de escape para fluir questionamentos advindos dos pais, das mães, responsáveis, professores, equipe pedagógica e demais funcionários, sobre minhas competências enquanto professor, sobre minhas práticas cotidianas e, principalmente, sobre a minha própria sexualidade. Ressalto aqui, que os estranhamentos não são generalizados, algumas pessoas encaram com mais facilidade e sem problemas.

As pessoas perguntavam continuamente sobre minha orientação sexual, o que parecia ser uma dúvida de extrema relevância em um contexto demarcado como sendo exclusivamente feminino. Ser heterossexual e, se possível, casado, eram atributos que trariam seriedade ao trabalho de um homem que atua com crianças; talvez pela ligação com a paternidade?

As normas de gênero, naquele período (embora na atualidade também), se mostravam impulsionadas pela compreensão do determinismo biológico, em que a noção do “sexo”, era encarada como essência natural dos corpos, assumindo, assim, centralidade. Isso vem a ganhar forma nas próprias práticas do cuidar, que ainda se apresentam como causa natural e como decorrência da condição de ser mulher. No entendimento social, se elas são mães, logo são afetivas e, por esse motivo, possuem o “dom” para cuidar. Conforme destaca Louro (1997), a docência passa a ser representada também, como forma extensiva da maternidade. Este emblema abre espaço para pensar as

instituições de Educação Infantil enquanto campo suscetível dos aparatos regulatórios sobre a função docente.

Foucault (1988) já evidenciava a capacidade de autocontrole disciplinar dos corpos por meio das relações de saber/poder presentes no dispositivo<sup>13</sup> de sexualidade, e este, quando compreendido dentro de um domínio pré-discursivo, reforça a estabilidade interna eficaz de sua estrutura binária (BUTLER, 2018). A partir disso, entende-se que

A categoria do sexo é, assim, inevitavelmente reguladora, e toda análise que a tome acriticamente como um pressuposto amplia e legitima ainda mais essa estratégia de regulação como regime de poder/conhecimento (BUTLER, 2018, p. 28).

Foucault, em vista disso, entende a categoria "sexo" como um efeito que envolve produção histórica e que é construído nas relações de poder, nas significações e nos discursos. Nesse sentido, ele opõe-se à falsa construção do sexo como causa e significação proveniente de ordem natural.

De acordo com Butler (2000), a ideia de sexo opera discursivamente no sentido de normatizar e, para, além disso, regular os corpos. Portanto, a categoria "sexo" é normativa, regulatória e apresenta-se como poder produtivo, uma vez que demarca e diferencia os corpos que ela controla. Vale destacar que a diferença só pode ocorrer dentro de uma lógica em que há a construção de normas, neste caso, daquilo que se entende como "verdade" em relação ao sexo.

A noção de que pode haver uma "verdade" do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes (BUTLER, 2018, p.44).

O que Butler (2018) denomina como "coerência" diz respeito às normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas que preveem assegurar a continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Diante disso "[...] as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com

---

<sup>13</sup> De acordo com Foucault, um dispositivo pode ser compreendido [...] como um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1988, p.244).

padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero” (BUTLER, 2018, p.42). O sistema binário, heterossexual, colocado em pauta pela filósofa, faz alusão a uma cadeia normativa que compreende como regra os sentidos produzidos a partir dos pares masculinos e femininos, que produzem uma noção naturalizada de heterossexual sobre o sexo, o gênero e, por fim, o desejo.

Butler vai fazer, assim, o movimento de pensar a respeito de contestações sobre essa visão que é dada como um regime naturalizado, uma vez que “A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica” (BUTLER, 2018, p.47).

Esse conjunto de compreensões sobre a naturalização da heterossexualidade compulsória e do dispositivo de sexualidade, apontados por Butler e Foucault, auxiliam na compreensão de como a norma heterossexual é encarada como estável, hierárquica e determinante, inclusive para o exercício de muitas funções profissionais, dentre elas a própria docência.

Seguindo a historização do meu percurso, no ano de 2015, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, e encontro uma nova configuração sobre a formação docente e diferentes perspectivas para abordar e desenvolver debates sobre as inquietações e questionamentos sobre minha presença na Educação Infantil. Novamente estive em um espaço de formação ocupado majoritariamente por mulheres, sendo a presença masculina de pouca representatividade ou quase nula. Os problemas se aproximavam muito dos já encontrados anteriormente, porém, é neste novo espaço que encontro maior respaldo para compartilhar com meus pares os problemas enfrentados no cotidiano da Educação Infantil.

Embora minha vontade de aprofundar os estudos na área de gênero, articulados à docência, estivesse com grandes expectativas, encontrei dificuldades em mergulhar na temática. Os grupos de estudos da universidade abordavam questões muito distantes daquelas a que pretendia estudar. Todavia, foi neste período de formação que tive meus primeiros contatos com a pesquisa na área de gênero, seja participando de eventos, mesas redondas, minicursos ou palestras ofertadas pela instituição em semanas de estudos e jornadas de licenciaturas.

A organização curricular da licenciatura em Pedagogia, onde estudei, possui uma grande designação para a prática de pesquisa, sendo ela dividida em três disciplinas ao decorrer do segundo, terceiro e quarto anos. Logo no início do desenvolvimento da disciplina, fui instigado a pensar sobre quais pontos ligados à esfera da educação seriam elencados para desenvolver o meu estudo de conclusão de curso, que só findaria no último ano de formação. Esses primeiros passos foram decisivos para delinear o tema de pesquisa e buscar orientação para o trabalho.

Em conversa com a Doutora Aliandra Cristina Mesomo Lira, professora adjunta do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, firmamos parceria e nos lançamos no desafio de construir um trabalho que discutisse gênero e educação. Comecei a estudar a temática, na condição de pesquisador voluntário de Iniciação Científica e encontrei a oportunidade para discutir a ausência de professores homens na primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Lançarmo-nos nessa pesquisa foi desafiador. A área de estudo nos campos de gênero e sexualidade era algo novo tanto para mim quanto para minha orientadora, juntos, buscamos leituras que pudessem subsidiar a pesquisa. Para além da Iniciação Científica de 2017 a 2018, também trabalhamos na escrita do trabalho de conclusão de curso, intitulado: *“Onde estão os profissionais do gênero masculino na Educação Infantil? Reflexões históricas sobre a docência com crianças pequenas”<sup>14</sup>*.

A produção consistiu em um estudo bibliográfico e documental, com vistas a discutir a ausência dos professores homens na docência com crianças pequenas. Entretanto, sem muito aprofundamento teórico sobre as questões de gênero, o enfoque maior acabou sendo atribuído aos fatores históricos e sociais da função docente ligados ao universo feminino. Mesmo com algumas barreiras, consegui ter contato com os estudos de Guacira Lopes Louro (1997) a partir da obra “Gênero, Sexualidade e Educação”, assim como a produção de Joan Scott (1995) “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, dentre outros, que me permitiram criar maiores laços com a pesquisa e apaixonar-me pelo tema.

---

<sup>14</sup> Os resultados da pesquisa foram publicados na revista Interação, no volume 44, n.1 (2019). Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48970/33085>>.



Ressalto, ainda, que a dificuldade em encontrar leituras específicas da área e grupos de estudos, revela que os aprofundamentos teóricos sobre gênero e sexualidade ainda não são uma realidade para muitas das universidades brasileiras. As pautas e discussões acerca das masculinidades docentes na Educação Infantil, assim como da figura de abusador; rótulos de educadores que, são desprovidos de afeto e capacidade para atuar com crianças; da construção da identidade marcada pela reprovação; dos mecanismos de vigilância e policiamento das ações, vivenciadas por mim e percebidas ao decorrer do meu processo de formação e de pesquisador, me impulsionaram para a necessidade de aportes teóricos e de discussões consistentes acerca, não somente da minha pesquisa, mas também do meu modo de viver a masculinidade na docência.

O sentimento de não ser reconhecido dentro da função docente, me acompanhou pelos seis anos que estive em sala de aula, durante os processos de formação no curso de magistério e na graduação em Pedagogia. A cada novo ambiente de trabalho e, a cada mudança de instituição, recomeçava o processo de conquista e de reafirmação sobre o meu lugar enquanto professor. O gênero era determinante e por mais experiência e formação que eu possuísse o que era evidenciado nas minhas atividades era sempre a dimensão da masculinidade.

Após perceber a dificuldade em dar andamento ao trabalho que relacionasse as categorias gênero, sexualidade, masculinidade e docência comecei a desenvolver a hipótese de cursar mestrado em instituições que mantinham coletivos de estudos na área. Com o desejo de dar continuidade à investigação, que iniciei ainda na modalidade de Iniciação Científica, tenho conhecimento da linha de pesquisa *Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Com o intuito de auxiliar no desenvolvimento das lacunas da minha temática de interesse, e de encontrar respaldos teóricos e metodológicos, aposto na ideia de tentar a seleção para o mestrado. A ideia ganhou forma e veio a se concretizar no ano de 2019, quando fui aprovado no curso de mestrado. Sob a orientação do Professor Jamil Cabral Sierra, passo a fazer parte do *GILDA – Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação*, coordenado por ele, onde esta pesquisa

encontra acolhida e partilha, situando-se, portanto, como mais um trabalho constituído a partir das discussões e reflexões do grupo.

A partir desse conjunto de vivências pessoais e formativas, emergiram os primeiros rascunhos da minha dissertação, na busca por amparos científicos para melhor compreensão dessa problemática social que permeia no contexto da Educação Infantil. Assim, tomo como ponto de partida para este estudo, os questionamentos e inquietudes decorrentes das minhas experiências enquanto professor que passei a carregar diante desse campo em que a generificação do trabalho docente é um ponto a ser problematizado.

As observações empíricas sobre o perfil dos corpos que atuam como docentes nestes espaços ressoam a naturalização sobre o exercício da docência, articulado à maternidade e ao determinismo biológico. As questões de gênero na profissão docente são concretas e seu caráter cristalizado pelo prisma da feminização do magistério, demonstra que há uma grande resistência em criar tensionamentos frente à concepção da docência como atributo inerente ao feminino. A partir desses fatos, inquietações e provocações começam a emergir em minhas práticas cotidianas.

Dessa maneira, proponho-me a discutir a desconstrução dos ideais firmados para a figura docente, sobretudo, em relação às masculinidades na docência da Educação Infantil e os desdobramentos das práticas pedagógicas dos poucos homens que atuam direta e efetivamente no universo da infância. Em virtude do que foi mencionado, vale questionar: Quais os pressupostos demarcados que me levaram a afunilar o debate, dentro dos estudos de docência e gênero, para as masculinidades na docência?

Historicamente, o cotidiano da educação com crianças pequenas revela um contexto carregado por marcadores sociais, dentre eles é possível destacar a generificação do trabalho docente com base no binarismo de gênero. Nesse sentido, nas instituições de Educação Infantil, a docência apresenta-se como uma atividade generificada. A demarcação do lugar da mulher ainda continua sendo performativamente (BUTLER, 2018) produzida como algo ligado à esfera da maternidade, do amor, do cuidado e da fragilidade.

Nesse contexto, é forte a presença de condicionantes históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais que reforçam a polarização de gênero: corpos femininos destinados à docência como algo que está dado e

naturalizado, sendo esses tidos como a norma; e no outro extremo, os corpos masculinos tidos como intrusos e ilegítimos para ocuparem esse cargo – os desviantes da norma de gênero e sexualidade, mas também os desviantes das normas docentes.

A prevalência de profissionais do gênero feminino como professoras, tem suas raízes nas compreensões históricas, culturais e discursivas construídas acerca de um ideal reiterado sobre como deve ser o trabalho desenvolvido com as crianças pequenas e quais corpos são reafirmados para estarem neste ambiente de trabalho.

Assim, aponto um conjunto de constatações, das quais destaco: a docência na Educação Infantil é predominantemente feminina; há corpos mais e outros menos legitimados pelos discursos pedagógicos, familiares, midiáticos e jurídicos para determinadas funções na escola; a divisão de gênero neste espaço pode ser interpretada como fruto dos valores e concepções presentes na sociedade que parte da matriz heterossexual/binária; a masculinidade/sexualidade opera como fator determinante para manter ou afastar docentes deste cargo.

Levando-se em consideração os aspectos acima já mencionados, identifico a necessidade social da pesquisa, pelo menos por dois motivos:

1) O contexto marcado pela docência como papel da mulher e espaço predominante feminino, sustenta-se na construção discursiva da função de educadora nata, formada a partir da tríade mulher – mãe - professora, o que indica que a generificação do trabalho docente reflete a estrutura de uma sociedade demarcada por conflitos, disputa de poder e desigualdades sociais relativas ao gênero. Dessa maneira, a ausência de masculinidades docentes na Educação Infantil demonstra notavelmente a divisão de tarefas a partir do determinismo biológico e a rígida norma discursiva e idealizada para o perfil docente.

2) Além disso, quando há presença masculina nesta etapa de Educação Básica, muitas vezes, as masculinidades na docência se tornam motivo de comentários relacionados à sua orientação sexual, bem como a desconfianças éticas e morais quanto as suas ações;

de maneira que o docente masculino passa por constrangimentos frequentes e situações desagradáveis, que envolvem suspeitas e desqualificação do trabalho com crianças pequenas.

Dado o exposto, justifico a problematização do trabalho, na tentativa de desconstruir o que se entende por “identidade docente”, bem como debater as múltiplas maneiras de viver a docência nos espaços de Educação Infantil, pois não necessariamente as masculinidades e feminilidades docentes respondam aos limites binários de gênero. Estudar a profissão docente requer compreender que ela não é isolada ou alheia à cultura em que está inserida, tampouco, neutra às relações de gênero. Conforme ressalta Louro (1997, p.93), é importante considerar que “[...] a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Nesta direção, tensionar as compreensões sobre a norma docente, é um processo que caminha em via dupla, pois não diz respeito especificamente aos escassos números de docentes masculinos, mas sim, sobre o efeito inverso: se há pouca representatividade masculina na docência, por outro lado, há a demasiada concentração feminina.

A conjuntura social do país tem potencializado por meio de seus discursos e representações, a afirmação da segregação de gênero e da polarização entre masculino e feminino. Analogamente, o Projeto de Lei N. 1174 de 2019<sup>15</sup>, que confere aos profissionais do “sexo” feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil, tem disputado a narrativa sobre a representatividade masculina em meio à infância e a reiteração da invalidez desses profissionais. Portanto, essa pesquisa é também, uma ferramenta de resistência que opera contrariamente aos retrocessos ideológicos firmados socialmente.

---

<sup>15</sup> O Projeto de Lei N. 1174/2019, foi submetido à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo - ALESP em outubro de 2019, com o intuito de propor a atribuição dos cuidados corporais e dos momentos de higiene como tarefa exclusiva das mulheres. A proposta engloba seis artigos, os quais dão forma ao discurso jurídico de regulação dos atributos da função docente, tendo como base para isso, o binarismo de gênero. A referida propositura é discutida com maiores aprofundamentos no decorrer do trabalho, especificamente no capítulo 7, que a tem como objetivo de análise.

A desigualdade de gênero como ponto de discussão na sociedade contemporânea, necessita de urgente enfrentamento e superação dessa condição; gênero não pode ser pré-requisito para atuação docente ou para qualquer outro tipo de atividade. Construir um trabalho científico nos abre possibilidades para endossar reflexões nesses espaços.

Portanto, construir uma dissertação que discute as relações de poder travadas entre gênero e o ato de educar é um grande desafio, uma vez que ainda é forte a presença de estereótipos sobre as masculinidades e feminilidades na Educação Infantil. Se por um lado cria-se um ideário de masculinidade sexualmente ativa e incontrolável, por outro, sustenta-se o imaginário da feminilidade sempre dócil, materna e inofensiva.

As discussões que venho realizando sobre a temática não são necessariamente novas. A problemática tem longa data e importantes contribuições já realizadas, conforme aponta o item 3.2, ao trazer o levantamento de produções nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Mas afinal, o que há de novo nesse estudo e a que ele se propõe?

Embora haja uma produção considerável a respeito da temática, a grande maioria dos trabalhos já realizados assemelha-se em relação ao aporte teórico e elenca como ambiente de produção de dados as instituições escolares ou os próprios sujeitos docentes e as demais vozes que compõem esses espaços. Desloco-me deste campo e trago para a discussão do trabalho docente as produções discursivas de ordem jurídica e midiática, partindo da compreensão de que não só as instituições e os próprios sujeitos falam dessa problemática, mas que também outros campos podem ser fonte de discursos para aprofundar os estudos das masculinidades docentes.

A partir disso, aponto para as seguintes problemas/perguntas que movem esta pesquisa:

a) De que maneira na relação entre gênero, docência e cuidado as masculinidades na Educação Infantil são construídas/produzidas/veiculadas por meio dos discursos midiáticos e jurídicos em tempos ultraconservadores? Quais estratégias de linguagem são postas em operação para a produção dessas representações?

b) De que maneira as masculinidades docentes são interpeladas e construídas por meio de discursos jurídicos, como o projeto de Lei Estadual N. 1174/2019 e por meio de reportagens online sobre o tema?

Em vista disso, o objetivo geral do trabalho é o de identificar e analisar os discursos produzidos e veiculados jurídica e midiaticamente sobre as representações das masculinidades docentes da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que busca aprimorar discussões que transitam entre gênero e docência. Também são objetivos, discutir a generificação do trabalho docente; conceituar masculinidades; problematizar e analisar as narrativas em disputa no Projeto de Lei N. 1174 de 2019, bem como nos discursos midiáticos sobre as masculinidades na docência da Educação Infantil.

Para concretizar essas problematizações, a pesquisa analisou dois conjuntos de materiais empíricos. Um primeiro, que diz respeito aos discursos jurídicos, a partir da análise do Projeto de Lei N. 1174/2019, em trâmite e discussão na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Um segundo, diz respeito às representações midiáticas, produzido por meio da seleção de vinte e uma reportagens *online*, de diferentes *sites* e com recorte temporal compreendido entre 2012 e 2019, bem como os comentários dos leitores a elas.

Partindo de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental (MINAYO, 2001; BOCCATO, 2006; GIL, 2002; CELLARD, 2012), ressalto que as relações sociais, o mundo dos significados e das interpretações ganham espaço para serem analisadas, de modo a considerar os referenciais teóricos como ponte de diálogo que proporciona a construção de considerações e perspectivas a respeito da temática. Neste sentido, a sistematização do *corpus* de pesquisa e a articulação com o referencial teórico com as categorias de sexualidade, gênero, masculinidade e docência, deram-se a partir da aplicação da análise do discurso foucaultiana.

Teóricos da vertente pós-estruturalista e dos estudos de gênero como Butler (2018); Louro (1997); Foucault (2014); Meyer (2004); Sierra (2019); Dal'Igna; Klein e Meyer (2016); Connell (1997); Connell e Messerschmidt (2013); Januário (2016), são os referenciais em que busco aporte para desenvolver as reflexões que envolvem a docência e suas interfaces, destacando, a

performatividade de gênero e as ligações com os modos de ser/viver as masculinidades e feminilidades; os reflexos da heteronormatividade no processo de generificação do trabalho docente; as abordagens e representações midiáticas sobre as masculinidades na docência da Educação Infantil e os discursos jurídicos, midiáticos e pedagógicos sobre elas (as masculinidades na docência).

O trabalho foi desenvolvido a partir de sete capítulos, com tópicos que conversam entre si, e que de maneira complementar, visam dar suporte ao objeto de estudo proposto nesta investigação científica.

Após essa introdução, o capítulo 2 – *Dimensões teórico-metodológicas da pesquisa* – apresenta as colocações teóricas do contexto do pós-estruturalismo, com aporte nas questões da Identidade Cultural, representação, diferença e do discurso. Aqui, assumo minhas posições teóricas diante da pesquisa. Para Meyer (2012) o ato de fazer pesquisa requer do pesquisador postura investigativa e demarcada. Neste capítulo, caracterizo as ferramentas metodológicas da pesquisa de caráter qualitativo, bibliográfico e documental, bem como as teorias do discurso de base foucaultiana, utilizadas na análise dos dados obtidos a partir do material coletado.

O capítulo 3 – *Transitando pela temática: em busca de novos pontos de partida*, é composto por três seções. A seção 3.1 – *Porque falar de masculinidades na docência?* – justifica os delineamentos tomados em relação às proposições que venho a estudar. Entretanto, só me foi possível chegar a este recorte tendo conhecimento das produções acadêmicas na área. Por esse motivo, na sequência, elaborei a seção 3.2 – *Levantamento de produções da temática nas bases de dados CAPES e BDTD* – como uma espécie de resgate de autoras e autores, discussões e perspectivas que se aproximam deste trabalho, pois, a escrita acadêmica não se dá de maneira isolada ou sem precedentes teóricos. A seção 3.3 – *Abordagens teóricas e discussões recentes sobre as masculinidades na docência da Educação Infantil* – apresenta algumas das produções já realizadas na área.

O capítulo 4 – *Gênero e Docência na Educação Infantil: articulações* – traz conceitos centrais a esse estudo. A seção 4.1 – *Contextos em que emergem as discussões teóricas de gênero* – tem como objetivo compreender o conceito de gênero e seu atravessamento na docência. Já a seção 4.2 – A



*produção da docência: mulheres ocupando os espaços educativos* – discute as relações que permeiam o trabalho docente com crianças pequenas, das quais têm destaque o ideal de professora, criado e reiterado no cotidiano escolar. A seção 4.3 – *A “professorinha” de Educação Infantil: estereótipos sobre o perfil docente* – a partir de um clássico da literatura feminista de Virgínia Woolf, traz alguns contrastes para pensar a naturalização do papel doméstico das mulheres. A seção 4.4 – *Revisitando a ascensão das escolas normais de formação docente* – destaca aspectos históricos e sociais que contribuíram para a manutenção dos atuais discursos sobre a docência, sobretudo a feminina.

O capítulo 5 – *Infância e Educação Infantil: algumas considerações* – está dividido em duas seções. Na seção 5.1 – *Do assistencialismo ao direito à educação: aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil* – destaca o percurso assistencialista presente na história da educação das crianças pequenas. Na seção 5.2 – *Educação Infantil enquanto direito: legislações atuais brasileiras* – tratam das políticas voltadas para a educação das crianças, bem como as atuais concepções diante do direito de acesso à educação.

O capítulo 6 – *Masculinidades: maneiras plurais de ser homem* – é dedicado às abordagens das identidades masculinas e as distintas formas de definir, viver, representar e reconhecer os modos de ser homem. Para isso, desdobro a discussão dentro da seção 6.1 – *Homem é aquele que tem que ser! Mas ser o quê? descontinuidades da identidade masculina*.

O capítulo 7 – *Masculinidades na docência da Educação Infantil em discursos jurídicos e midiáticos* – constrói o desenvolvimento das inferências sobre os conjuntos de materiais empíricos. A seção 7.1 – *Apresentação do material empírico e das categorias de análise* – discorre sobre os conjuntos que são a base da análise. Dividido em dois momentos, em decorrência dos dois conjuntos de materiais empíricos, o primeiro deles referente ao PL é analisado na seção 7.2 – *Discursos jurídicos sobre masculinidades na docência da Educação Infantil no Projeto de Lei N.1174/2019*; o segundo conjunto, referente às reportagens e comentários midiáticos é analisado na seção 7.3 – *Discursos midiáticos sobre masculinidades na docência da Educação Infantil em reportagens online*.

Por fim, o fechamento do trabalho com as conclusões e apontamentos, as quais sinalizam a necessidade de discutir a desconstrução de barreiras discursivas relacionadas à docência, quando essa é articulada às questões de gênero e às representações de masculinidades e feminilidades. Portanto, é necessário operar de modo suspeito às condições tidas como verdadeiras. É preciso subverter a ordem naturalizada e ressignificá-la de forma a desconstruir algumas verdades vigorantes.

## 2. DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O percurso trilhado para construir esta dissertação me fez lembrar de um livro que tive o prazer de ler há muitos anos atrás. *O Pequeno Príncipe*, clássico da literatura universal de Antoine de Saint-Exupéry, me fez repensar vários dos sentidos da vida e, também, aprender a ler o mundo de outra forma a partir de questionamentos. Sem ter medo do inesperado e sem temer as mudanças.

Para o *Pequeno Príncipe*, pouco importavam os números e as respostas certas; o enredo centrava-se no ato de questionar, duvidar, instigar as coisas entendidas como certas. Penso que fazer pesquisa nos mergulha nesta dimensão dos porquês. Nos faz caminhar a passos incertos, nos movimentando diante de um caminho dotado de diversas possibilidades para pensar e repensar. Pensar mais uma vez. De novo e de novo. E, um mesmo caminho nunca é igual; ao ser trilhado por diferentes vezes, as percepções também se modificam e nos transformam.

Ao atravessar a Educação Infantil por meio da docência, no passar dos tempos, aprendi que questionar as estruturas na busca por outras maneiras de ler, compreender e estar no mundo é postura necessária e contínua. Nesta direção, o tempo dedicado para a construção metodológica desta pesquisa se tornou um tempo de repensar minha própria história de vida dentro dos processos e experiências como docente e pesquisador.

Essas vivências enquanto professor, a partir do contato com a dimensão teórica aqui assumida, agora são miradas por outras lentes. É mais do que uma mera questão de protocolo de pesquisa ou de atendimento a algumas normas da academia. Trata-se da relação mútua entre o fazer pesquisa e o olhar para minha constituição enquanto docente e pesquisador.

O ato de pesquisar e fazer pesquisa científica requer, de acordo com Meyer (2012), a delimitação da postura investigativa a ser assumida. Portanto, as opções metodológicas precisam estar diretamente associadas com o referencial teórico no qual o pesquisador se reconhece. Neste caso, estou me referindo e situando como base de apoio a que esse trabalho se move, as teorias pós-estruturalistas e os desdobramentos dos estudos culturais, de gênero, de identidade e subjetivação na área da educação. Assim, os

caminhos assumidos estão imbricados na relação de pensamentos e colocações teóricas que incluem as identidades culturais, a representação, a diferença e o discurso como indicadores de peso na análise dos objetos de estudo.

Adotar um referencial teórico-metodológico é sempre uma inserção política e ética que deixa marcas visíveis no processo das etapas da pesquisa (MEYER, 2012). Portanto, quando afirmo o campo teórico-metodológico específico em que a pesquisa se inscreve, estou também assegurando preferências de ordem teórica e política.

Deste modo, o exercício de escrita, a síntese e a elaboração de hipóteses, estão ligados diretamente com as escolhas do conjunto de autores e autoras que operam no sentido de embasar tais discussões, os/as quais serão recorridos ao longo do texto. De maneira breve, com o propósito de apresentar o pós-estruturalismo, discorro a seguir alguns pontos em torno desta vertente.

Ao dissertar sobre o pós-estruturalismo, Michael Peters (2000), coloca em evidência o caráter de descontinuidade das estruturas, como forma de oposição à metafísica e às verdades tidas como universais. Por conseguinte, me aproprio da compreensão do autor sobre o conceito de pós-estruturalismo, o qual pode ser entendido como:

Uma reação filosófica ao estruturalismo e ao seu status demasiadamente científico, além de tomá-lo como seu objeto teórico, estabelece críticas apontando seus limites e inconsistências metodológicas, buscando descentrar as 'estruturas' advindas de sua sistematicidade, criticando a metafísica que lhe estava subjacente, além de sua pretensão de cientificidade e de megaparadigma às ciências sociais. O pós-estruturalismo se caracteriza como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora esta vertente não propõe homogeneidade e metodologias singulares para os processos investigativos (PETERS, 2000, p.50).

O pós-estruturalismo possui caráter de múltiplas possibilidades, distanciando-se da ideia de limitações e de concepções universais. Portanto,

[...] há uma pluralidade de razões, irredutíveis, incomensuráveis e relacionadas a gêneros, tipos de discursos e epistemes específicos, visão que contrasta com a pretensão iluminista à universalidade e com a concepção de uma razão unificada, concebida como "o" padrão de racionalidade, que supostamente funda todas as asserções de conhecimento, independente de tempo e espaço e proporciona o fundamento de um sujeito unitário, considerado agente de uma mudança historicamente progressista (PETERS, 2000, p.50).

A vertente do pós-estruturalismo vai questionar as identidades, polarizações, regimes dicotomizados e binários que são encarados como naturais. Neste sentido, as ações dizem mais sobre o processo de pensar a desnaturalização e problematização das coisas, do que elencar um quadro de respostas certas para os questionamentos emergentes nesta dissertação.

Seffner (2003, p.75) argumenta que “[...] a incredulidade em relação às grandes narrativas passa pelo abandono da busca de leis gerais, de uma verdade absoluta e das relações fixas entre elementos componentes de uma identidade”. Ao assumir essa postura, “[...] todo o terreno de pesquisa torna-se mais movediço, mais fluido, e o caminho de pesquisa – o método – passa a estar mais claramente dependente das decisões do pesquisador [...]”.

Vale destacar que o pós-estruturalismo diz respeito às teorizações sobre linguagem e os processos de significação. Refere-se a um gênero de teorização social. Nas palavras de Silva (2009), é a continuidade e, ao mesmo tempo, uma transformação relativamente ao estruturalismo<sup>16</sup>. Há ainda que pontuar que o pós-estruturalismo transcende e amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo.

O pós-estruturalismo efetua, entretanto, um certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza (SILVA, 2009, p.119).

O contato com as teorias pós-estruturalistas e com o desenrolar metodológico, constituiu-se como um processo que potencializou os questionamentos acerca das problemáticas impressas em minha trajetória enquanto docente que viveu/vive a masculinidade em espaços naturalizados como "verdadeiramente" femininos. Emprego o termo "verdadeiramente", no sentido literal da palavra que advém de verdade, coisa real, ou aquilo que é

---

<sup>16</sup> O estruturalismo foi o movimento teórico que, com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure, dominou a cena intelectual nos anos 50 e 60. Esse movimento atravessou campos tão diversos quanto a Linguística, a Teoria Literária, a Antropologia, a Filosofia e a Psicanálise. Entre suas figuras mais destacadas encontravam-se Roman Jakobson, Claude Lévi-Strauss e Louis Althusser, bem como, em suas respectivas primeiras fases, Roland Barthes e o próprio Michel Foucault (SILVA, 2009, p.118).

legítimo, já que uma noção de verdade é produzida continuamente para normatizar a docência, sobretudo na Educação Infantil, produzindo reflexos de um grande conservadorismo social, baseado em princípios de dualidade, polarização e separação do gênero.

Essas condições me levam a questionar as verdades pré-estabelecidas e a pensar nas possibilidades de tensionamentos dentro do campo da Educação Infantil, contexto em que a generificação do trabalho docente tem se mostrado de maneira mais contundente. Para Foucault (2000), os discursos são criados por meio de diferentes regimes de “verdades”, os quais são atravessados por relação de poder e acabam ganhando maior ou menor intensidade e valor de autenticidade. A escola, nessa direção, pode ser pensada como *lócus* de produção de saber e poder, em razão de que adere às suas práticas determinados discursos que reverberam como verdades, que impõem normas e disciplinam as relações cotidianas, as ações e modos de viver a profissão docente.

Em consonância com a postura teórica do pós-estruturalismo, ressalto os estudos de Dagmar Estermann Meyer (2012, p.50) que, ao abordar a significação do mundo inseparável da linguagem, cultura, verdade e poder, discorre:

Tais abordagens teóricas se inscrevem e se alimentam da teoria filosófica contemporânea que faz a crítica dos pressupostos na filosofia do sujeito e da consciência, afirmando a centralidade da linguagem para significação do mundo e apontando para inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder. Ao mesmo, tempo elas pretendem contestar as teorizações que prometem conhecer e explicar “a” realidade em uma perspectiva totalizante, para depois prescrever medidas e ações de intervenção homogêneas e, também universalizantes. Essas abordagens pretendem ainda, descrever processos de diferenciação e de hierarquização social e cultural para problematizar as formas pelas quais tais processos produzem (ou participam da produção de) corpos, posições de sujeitos e identidades como homem e mulher, heterossexual e homossexual, saudável e doente, responsável e negligente, educador/a e educando/a por exemplo - categorizando-os no interior de uma cultura determinada.

Meyer (2012) chama atenção para a linguagem enquanto aparato analítico. É por meio dela que as verdades são produzidas e discursivamente compreendidas como efeitos de verdade. A linguagem é que dá inteligibilidade e significação para as coisas; ela própria produz as significações, sem que haja

uma dimensão *a priori* ou uma essência naquilo que caracteriza as coisas do mundo. Entretanto, vale destacar que os significados de uma mesma coisa podem ter vários sentidos, conforme já trazia Ferdinand de Saussure (1916), em suas reflexões ao abordar a arbitrariedade do signo linguístico, na sua obra *Curso de Linguística Geral*. Isso quer dizer que o significado das coisas é uma convenção criada em acordo coletivo para a compreensão. Em outras palavras, não há uma essência, mas artefatos culturais dados pela linguagem em caráter flexível.

No mesmo sentido, Fernando Seffner (2013, p. 74), destaca o caráter interpretativo da linguagem em que “[...] a noção de interpretação permite também afirmar que a linguagem produz as representações, e o sujeito é uma estrutura linguística em constante transformação”. Em suma, a linguagem é uma categoria fundamental para pensar os processos de diferenciação e hierarquização social que produzem as identidades.

Os conjuntos de materiais empíricos deste estudo são atravessados pela centralidade na linguagem, pois adotar a análise do discurso como ferramenta metodológica, significa entendê-la enquanto constitutiva de práticas históricas, políticas e sociais (FISCHER, 2001).

Seffner (2003), ao estudar as representações das masculinidades bissexuais, sob a perspectiva pós-estruturalista, chama atenção para o fato de que não existe identidade fora da representação. Em razão disso, o processo de pesquisa em torno das masculinidades na docência, assim como, para os estudos a respeito das masculinidades bissexuais, está sustentado por

[...] traços, marcas, discursos, representações visuais e textuais, depoimentos, práticas, modo de dizer e outros elementos que servem de matéria prima no sentido de interpelar as identidades, construindo-as como posições de sujeito (SEFFNER, 2003, p.76).

Essa pesquisa busca, portanto, o estudo sobre masculinidades na docência da Educação Infantil e os efeitos de sentido produzidos a partir de enunciados veiculados pelos discursos jurídicos e midiáticos, em relação à figura masculina e sua atuação nos contextos de educação com crianças pequenas. O movimento de questionar esses enunciados requer a



compreensão acerca do conceito de representação. Para isso, recorro aos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.32) na afirmação de que

Na perspectiva pós-estruturalista, conhecer e representar são processos inseparáveis. A representação compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável do conhecimento.

A produção das identidades está diretamente ligada a um processo de construção de representações acerca de grupos sociais e indivíduos. Na perspectiva pós-estruturalista, as representações – enquanto forma de conhecimento - são de caráter infinito e intencional, não havendo escala de legitimações e, ao ser “[...] entendida como forma de conhecimento, diz respeito fundamentalmente a possibilidade de descrever determinado grupo, situação ou indivíduo” (SEFFNER, 2003, p.77).

A produção das identidades, feitas pelos próprios interessados ou por outros em seu nome, não acontece de maneira isolada ou neutra, ao contrário, conforme afirma Seffner (2003, p.78), está imersa “[...] num processo que tem evidentes implicações com as questões da política e do poder, uma vez que as representações experimentam posições de hierarquia e valorização diferenciada no mundo social”.

O material empírico (resultado do processo de seleção de reportagens *online* juntamente com comentários feitos a elas e o projeto de lei) opera como uma das múltiplas fontes possíveis de representação das masculinidades na docência. Neste sentido, aproprio-me do entendimento sobre produção de identidades e de representação, proposto por Seffner (2003), como ponto de apoio para o exercício de análise.

As masculinidades na docência, no contexto da Educação Infantil, podem ser compreendidas como resultado da produção da diferença, se pensadas em relação a grande maioria feminina que se ocupa do cargo. Nessa lógica, os processos discursivos é que produzem a diferença sobre o grupo entendido como “diferente” (SILVA, 2009, p.87). A respeito da diferença, Tomaz Tadeu da Silva, discorre que

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser

concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida (SILVA, 2009, p.87).

Para Silva (2001), do ponto de vista mais crítico, as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas pelo sistema, podendo elas (as diferenças) serem concretizadas de forma negativa.

O gênero organiza as esferas sociais e culturais (MEYER, 2012), de modo que se reflete nas políticas, na arte, no controle sexual, na organização arquitetônica, por exemplo. Ou seja, o gênero é uma categoria que atravessa e que dá legibilidade ao mundo, de modo que a educação com crianças pequenas também carrega as marcas dessa organização generificada.

Não estou à procura, desse modo, da gênese concreta das problemáticas que estão envoltas no cotidiano das masculinidades na docência, nem de verdades tidas como estáveis; Isso nem seria possível, pois vivemos/somos constantes mudanças de caráter interminável. Procuro neste estudo, lançar um olhar para a educação e para as problemáticas implícitas nos discursos que pairam no cotidiano da Educação Infantil

Assim, ao olhar a Educação, o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemáticos tais ou quais configurações ou características do mundo educacional (VEIGA-NETO, 2007, p. 35).

A pesquisa, neste sentido, opera na tentativa de provocar tensionamentos para pulsar discussões que transgridem as naturalizações em torno da produção da docência.

A partir do posicionamento das dimensões teóricas (pós-estruturalismo), os objetivos delineados para o presente estudo, foram desenvolvidos a partir da abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Esse conjunto de compreensões compõe a elaboração metodológica desta pesquisa, assunto a que dedico a próxima seção.

## 2.1 Caracterização das ferramentas metodológicas

Tomo como ponto de partida as reflexões de Maria Cecília de Souza Minayo (2001) ao compreender que o ser humano se distingue pelas interpretações de suas próprias ações, dentro e a partir da realidade vivida em sociedade; nessa direção, o universo da produção humana ancora-se nos múltiplos sentidos da realidade social, abrindo espaços para a perspectiva qualitativa: o mundo das relações, das representações e da intencionalidade. Dessa maneira “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado em primeira instância, pelos próprios pesquisados (MINAYO, 2001, p.23).

O caráter qualitativo, assumido como base metodológica, opera no sentido de preocupar-se com os aspectos da realidade que não podem ser definidos a partir da quantificação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO, 2001); tem seu foco na compreensão das dinâmicas envolvidas nas relações sociais, no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, crenças, valores e atitudes.

É preciso demarcar que a definição das escolhas metodológicas da pesquisa com enfoque na abordagem qualitativa, não se refere ao movimento de propor limitações ou de anular as questões quantitativas; tampouco de intensificar visões dualistas e polarizadas. A inspiração pós-estruturalista, em que esse trabalho se inscreve, assume posturas contrárias às dicotomias (MATOS, 2017), priorizando neste sentido, as desconstruções e tensionamentos de ordens restritas, o que sugere, por exemplo, o enfrentamento da falsa dicotomia quantitativo-qualitativo (TRIVIÑOS, 2009).

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012) compreendem que as pesquisas que se propõem a analisar seus objetos, utilizando a alternativa metodológica qualitativa, não precisam estar condicionadas à eliminação de dados quantitativos “[...] uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos.” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 32).

Na compreensão de Minayo (2001), na relação de pesquisa qualitativa e quantitativa, não há hierarquias. Inegavelmente há diferenças entre as duas

abordagens, entretanto, a presença de uma delas não é sinônimo de anulação da outra. A diferença é demarcada por ordem de natureza e não de hierarquia.

Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2001, p.22).

A retomada dos apontamentos sobre as possibilidades dos caminhos investigativos, bem como das opções de metodologia, são fundamentais para o processo de construção das pesquisas acadêmicas. Neste sentido, a aproximação com o material empírico foi decisiva para demarcar o aspecto aqui adotado: pesquisa qualitativa a partir da análise do discurso de vertente foucaultiana.

O estudo proposto nesta dissertação é, de certo modo, a continuação de pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a temática em questão (as masculinidades na docência da Educação Infantil); e isso, requer o conhecimento da produção científica existente. Boccato (2006, p. 266) esclarece que essa etapa da pesquisa é denominada como bibliográfica e, em relação a isso, disserta

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Esse tipo de pesquisa (bibliográfica) diz respeito à análise das diversas considerações a respeito de um mesmo problema e é desenvolvida com base em materiais já elaborados (GIL, 2007). Portanto, o caráter bibliográfico é além do conhecimento das pesquisas já existentes sobre o objeto de estudo, o diálogo entre os autores e autoras, os referenciais teóricos e as teorias elaboradas. Desta maneira, a dimensão bibliográfica opera como uma “teia” de conhecimentos e proposições que em algum momento se interligam para dar suporte às ideias e fomentar os objetivos da pesquisa.

Partindo do material empírico, que compõe a análise aqui realizada, outra categoria de pesquisa ocupa lugar na abordagem metodológica,

somando-se às demais anteriormente citadas: a documental. Esse tipo de pesquisa possui muitas aproximações com a bibliográfica, entretanto, mesmo com aspectos próximos, cada uma possui características próprias e que auxiliam de um modo diferenciado no fazer científico. Fonseca (2002, p.32) caracteriza-as:

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

O documento escrito constitui importante fonte para as pesquisas no campo de abrangência das ciências sociais (CELLARD; NASSER, 2012), pois permite acrescentar a dimensão do tempo na compreensão dos fenômenos da sociedade. Não somente em relação ao tempo, de curta ou longa data, mas também o documento como mecanismo construído para um determinado fim. Na mesma direção, Lemos, Cruz e Souza (2014) afirmam que na constituição de documentos, há como pano de fundo, aspectos das racionalidades econômicas, políticas, sociais, religiosas, culturais e subjetivas; em decorrência disso, estão suscetíveis a questionamentos.

Os documentos, enquanto fontes de pesquisa também auxiliam no sentido de desvelar conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, avanços e retrocessos, entre outros. Segundo Cellard e Nasser (2012), a pesquisa documental deve ocorrer a partir de uma rigorosa busca de fontes, para constituir o que o autor denomina como “corpus satisfatório”. Isso significa que o máximo de pistas com informações interessantes foram alcançadas. O trabalho de busca minuciosa é reflexo da fragmentação de informações a respeito dos vestígios documentais, os quais são distribuídos em diversos contextos.

Se nossos predecessores deixaram vestígios documentais, eles raramente o fizeram com vista a possibilitar uma reconstrução posterior; tais vestígios podem se encontrar, portanto, em toda a sorte de locais, os mais heterogêneos. A experiência pessoal, a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçam sobre objetos de estudo análogos, bem como a iniciativa e a imaginação, também integram adequadamente a constituição desse

*corpus*: os pesquisadores mais aguerridos sabem que os documentos mais reveladores se escondem, às vezes, em locais insuspeitos (CELLARD E NASSER, 2012, p.298).

O conjunto de elementos documentais analisados neste trabalho resulta de diversas fontes, devido à compreensão de que “documento” não significa necessariamente uma emissão oficial ou algo ligado às fontes históricas. Para Fischer (2001), materiais de diversos campos mostram uma infinidade de possibilidades para investigação de discursos (TV, entrevistas, reportagens, documentários, clips, debates ao vivo, cartas, peças publicitárias, dentre outros). Assim, em busca de um “corpus satisfatório”, trago junto ao documento escrito (Projeto de Lei), as reportagens veiculadas *online* que abordam as masculinidades na docência da Educação Infantil e os comentários de leitores sobre as mesmas.

O campo midiático, em que o material empírico se constitui, é espaço de formação discursiva própria e de circulação de discursos propagados por sujeitos e instituições diversas.

Ora, a mídia, ao mesmo tempo que é um lugar de onde várias instituições e sujeitos falam como veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados verdadeiros em nossa sociedade, também se impõe como criadora de um discurso próprio. Porém, pode-se dizer que, nela, talvez mais do que em outros campos, a marca da heterogeneidade, além de ser bastante acentuada, é quase definidora da formação discursiva em que se insere. Poderíamos dizer que hoje praticamente todos os discursos sofrem uma mediação ou um reprocessamento através dos meios de comunicação (FISCHER, 2001, p.212).

Partindo do entendimento de que os documentos são rodeados por fatores externos e intencionalidades, o uso dos mesmos requer cautela. Cellard e Nasser (2012) propõem iniciar pela avaliação crítica, que constitui a primeira etapa da análise documental e aplica-se em cinco dimensões de extrema relevância neste processo: 1) O contexto: é crucial para todas as etapas de uma pesquisa documental. Refere-se às relações sociais e aos determinantes envoltos no momento de elaboração do documento; 2) O autor ou os autores: conhecimento da identidade da pessoa que se expressa, seus interesses e motivos que a levaram a escrever o documento em análise. Além disso, ter ciência se a autoria é em nome próprio, ou se é referente a um grupo coletivo; 3) A autenticidade e confiabilidade do texto: Não basta apenas o conhecimento

da origem social, os interesses particulares e a ideologia do documento. É necessário assegurar-se da qualidade da informação transmitida e da verificação da procedência do documento; 4) A natureza do texto: conhecimento da natureza do texto (teleológica, médica, jurídica etc.); 5) Os conceitos-chave e a lógica interna do texto: conhecer os termos e expressões empregados pelo autor, pois, há palavras com diferentes significados. Deve-se prestar atenção e avaliar sua importância e sentido conforme o contexto em que foi empregado.

Seguidos os cinco passos, componentes da análise preliminar, é o momento de reuni-las “[...] o pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial” (CELLARD; NASSER, 2012, p.303).

Esse conjunto de compreensões metodológicas sustenta a pesquisa. Neste sentido, afirmo que: as contribuições de ordem qualitativa justificam-se pelo trabalho em torno da interpretação e dos significados sociais em toda a dissertação; no campo bibliográfico, o diálogo com os autores (as) e conceitos forma o campo teórico, assim como, sinaliza pontos para novas partidas; por fim, documental, no sentido de que o material empírico é formado por dois conjuntos de documentos – reportagens veiculadas *online* – juntamente com os comentários de leitores sobre as mesmas – e o projeto de lei. Este último elemento citado – o documento – entendido como produção histórica e política, atravessado por discursos de um determinado tempo e lugar (FISCHER, 2001), é ferramenta fundamental para a análise do discurso.

O caminhar metodológico desta pesquisa percorreu diversas inquietações. A partir delas, as ideias foram sendo modificadas, repensadas e atravessadas por novas leituras, de modo que o movimento investigativo, aos poucos, foi se firmando na compreensão de que o campo das ciências humanas e da educação está intimamente envolvido com lutas discursivas e com a linguagem, como afirma Rosa Maria Bueno Fischer (2003).

No artigo *“Foucault revoluciona a pesquisa em educação?”* a autora chama atenção para a atitude metodológica foucaultiana “[...] de prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana” (FISCHER, 2003, p.377). Nesta perspectiva, as palavras e as coisas ultrapassam as delimitações



meramente linguísticas, pois estão imersas em uma rede de poderes e saberes. Além disso, por serem construídas e interpretadas em um campo movediço, que leva em conta o tempo, espaço e história, podem ser entendidas como extremamente complexas e como produtoras de sujeitos, subjetividades e modos de subjetivação.

O filósofo-historiador nos ensina: nossos objetos de pensamento – o povo, o prisioneiro, o doente, o aluno, o telespectador, por exemplo – são sempre correlatos de uma prática, e de uma prática histórica. São objetos que precisam ser pensados na justa medida em que são objetivados de uma certa forma. Ora, para pensá-los desse jeito, há que traduzir tais noções em algo de efetivo, caso contrário estaremos no mero mundo das palavras que nada dizem (FISCHER, 2003, p.377).

Os Estudos do Discurso, em uma perspectiva pós-estruturalista podem assim, ser ferramenta útil para pensar o conjunto de materiais empíricos que denotam os enunciados sobre a produção de masculinidades na docência da Educação Infantil. Portanto, ao entender que “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 1986, p.146) e que o mesmo está sempre vinculado as questões e jogos de poder, adoto a análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica. Desta maneira, busco expor em meu *corpus* de pesquisa as tramas de poder-saber-verdade, dos enunciados discursivos pedagógicos, jurídicos e midiáticos, sobre as masculinidades docentes da Educação Infantil, atrelados à dimensão de gênero, que circulam e difundem-se como verdades que possibilitam a (re)produção de discursos sobre a docência.

Para Foucault “O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30). Segundo o autor, o poder é exercido em diversos ambientes e de maneira assimétrica por diferentes sujeitos. Ele (o poder) não está centralizado em uma única instituição ou órgãos de estado, mas sim nos micro espaços, relações e ramificações sociais.

Em relação ao saber, Foucault (2013) sinaliza que o mesmo não se limita a um conhecimento, trata-se de um conjunto de enunciados que produzem forças. Nesse sentido, ao decorrer da história da Educação Infantil,

saberes como os da psicologia, saúde e puericultura vão sustentar a ideia de educadora nata, concedendo ao discurso da docência, articulada à maternidade, o status de verdade.

Nesta perspectiva, a investigação encaminha-se para as problematizações e desconfiâncias dos regimes dados pela rede saber-poder-verdade, instaurada por enunciados e discursos que produzem essencializações. Nesse caso, essencializações em relação às masculinidades e feminilidades na docência. Para tanto, inspiro-me nas contribuições da análise do discurso foucaultiana como aporte metodológico para o tratamento dos conjuntos de materiais empíricos.

Nesse sentido, de acordo com Sierra (2014, p. 142/143)

[...] fazer AD não é simplesmente fazer análise de texto ou do dado empírico enunciado pelos sujeitos. É antes perceber que o discurso é revestido pela trama histórico-linguística que o constitui e que, portanto, é preciso desconstruir sua discursividade para enxergá-lo.

Analisar os discursos midiáticos e jurídicos sobre as masculinidades docentes, na perspectiva de Foucault, requer o movimento de recusa das explicações unívocas e de interpretações superficiais ou, até mesmo, as respostas apontadas como sentido último das coisas, como bem nos lembra o estudo de Fischer

Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar (FISCHER, 2001, p.198).

Partindo do entendimento de que o discurso põe em funcionamento determinados enunciados e relações, o movimento de analisá-lo engloba mais do que pensar o conjunto visível de significados evidentes de um texto, pois analisar o discurso é, sobretudo, olhar para as relações históricas, políticas e de poder das práticas concretas do próprio discurso (FISCHER, 2001).

Na compreensão de Foucault, o discurso assume o caráter de prática social, uma vez que este, sempre se produz em razão das relações de poder. É mais do que uma denominação das coisas que estão ao nosso redor ou da utilização textual para designar uma expressão. O discurso “[...] apresenta

regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria” (FISCHER, 2001, p.200).

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p.56).

A profundidade do discurso está justamente neste “mais”, que é descrito e estudado por meio de uma trama do próprio discurso (FISCHER, 2001).

### **3. TRANSITANDO PELA TEMÁTICA: EM BUSCA DE NOVOS PONTOS DE PARTIDA**

Esse capítulo foi construído com a pretensão de conhecer as produções, autores e autoras que tem se dedicado a estudar a temática, assim como buscar os conceitos e abordagens teóricas a que esses trabalhos estão inscritos. O contato com o material já existente foi de grande relevância para auxiliar na tomada de decisões e na postura investigativa a que me lanço. Neste sentido, o levantamento sobre a temática nas bases de dados da CAPES e BDTD, constituiu-se como elemento central para a busca e definição das minhas proposições.

Como resultado deste processo, o conhecimento sobre a temática ampliou-se, de maneira que foi possível realizar uma delimitação mais detalhada da pesquisa e projetar com mais precisão os objetivos e delineamentos da dissertação.

Destaco a seguir as justificativas que sustentam o trabalho, bem como, sistematizo as produções já existentes sobre a temática.

#### **3.1 Porque falar de masculinidades na docência?**

Historicamente o trabalho na educação com crianças pequenas tem refletido, no interior de suas instituições, a articulação entre as produções de identidade de gênero e as posições sociais ocupadas pelos sujeitos nos seus modos de ser/viver as masculinidades e feminilidades. Essas representações de gênero, instituídas no interior de relações de poder, de acordo com Louro (1997, p.77), “[...] não apenas constituem e instituem os sujeitos (esses vários tipos de homens e mulheres), mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas”. Em outras palavras, tanto a escola quanto o exercício docente, são campos generificados e espaços atravessados pelas representações de gênero.

Na Educação Infantil, a tendência de deslocar as representações sociais masculinas e femininas para a docência, tem se mostrado com grande força, como apontam os dados estatísticos levantados em relação ao perfil

docente no país, em que a maioria massiva das profissionais é do gênero feminino, reflexo do processo ocorrido, de maneira intensificada, ao final do século XIX no Brasil: a feminização do magistério. Nessa direção, observam-se também as posições de gênero na estrutura social, no sentido de que ser mulher impacta diretamente nos lugares assumidos no mercado de trabalho e consequentemente na remuneração, que muitas vezes é precária e reflete as carreiras pouco atrativas. De acordo com Cerisara (2002, p.107) “[...] as práticas dessas profissionais são práticas que se mesclam com as práticas domésticas e de maternagem, as quais são socialmente desvalorizadas”.

Essas questões envoltas no par de conceitos gênero-magistério têm a tendência em invocar a associação imediata ao gênero feminino e os desdobramentos engendrados a partir disto. De acordo com Louro (1997), os estudos sobre o gênero feminino e sua predominância na docência devem ser considerados, entretanto, complexificados, ampliados e transformados. Neste sentido, a autora afirma que não apenas as professoras mulheres, mas também, os professores homens estão imersos nos processos de educação escolar, os quais podem ser traduzidos como processos generificados, ou seja, uma prática social que é constituída e constituinte dos gêneros.

Um número expressivo de pesquisas, que consideram o magistério enquanto processo histórico de associação à mulher (ARAÚJO, 2009; LOURO, 1997; SAYÃO, 2005), indica importantes apontamentos para pensar a relação entre docência e gênero, bem como caminhos e possibilidades de tensionamentos, diante da crença da existência de uma “natureza” feminina como a base para o trabalho com crianças na idade de 0 a 5 anos.

A realização do levantamento bibliográfico prévio foi decisiva para a compreensão de que, apesar de haver produções e debates contínuos sobre a presença ou ausência de homens na Educação Infantil, a categoria “masculinidades” poucas vezes tem ganhado espaço no campo teórico. Isso não quer dizer que a categoria seja nula ou que não haja abordagens que a contemplem. No entanto, a leitura dos trabalhos encontrados no levantamento, indica que as discussões e as análises acadêmicas, optam por outras categorias de centralidade.

O contato com as produções já existentes na área indica que essa questão é resistente e que mesmo com mudanças estruturais na sociedade e

nos papéis de gênero, o setor educacional, sobretudo a Educação Infantil, ainda permanece com discursos dotados de naturalizações sobre o ideal de profissional docente. Conforme mostram os dados do capítulo quatro, intitulado “Gênero e Docência na Educação Infantil: articulações”, em que os números sinalizam características de um perfil docente homogêneo ao longo da última década.

As narrativas em torno das masculinidades têm se mostrado uma pauta de disputa; a exemplo disso, no contexto jurídico, o recente Projeto de Lei N.1174 de 2019 (que prevê como tópico principal a exclusividade dos cuidados íntimos com crianças da Educação Infantil às profissionais do gênero feminino), tem disseminado o discurso pautado pelo viés biológico e dualista, firmando ainda mais as práticas segregadoras de binarismo de gênero. Portanto, diante dos discursos conservadores sobre os sujeitos da docência, torna-se ainda mais necessário discutir as masculinidades na profissão docente.

Estes são alguns pontos que me impulsionaram a abordar as masculinidades na docência da Educação Infantil nos campos jurídicos e midiáticos. Diante disso, dedico a construção deste material às relações de gênero no exercício docente, por vezes silenciadas, porém, não esquecidas.

### **3.2 Levantamento de produções da temática nas bases de dados Capes e BDTD**

Esta seção foi construída sob o entendimento de que a pesquisa bibliográfica é, no seu fazer, parte do estudo exploratório (GIL, 2002), pois ao conhecer o que se tem abordado nas discussões acadêmicas torna-se possível familiarizar-se com o fenômeno investigado e, por fim, projetar diferentes maneiras de pensar uma mesma temática.

A construção da pesquisa científica, na sua grande maioria, é a continuidade e aprofundamento de elementos já apontados, de modo que, para dar andamento àquilo que se quer pesquisar, é necessário, antes, conhecer as produções que dissertam sobre determinado assunto. De acordo com Fonseca (2002, p.32), “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o

assunto”. Partindo do conhecimento sobre o já estudado, novas possibilidades de questionamentos são possíveis para um mesmo objeto.

O levantamento do conjunto de obras que tratam da temática é um passo muito importante para a pesquisa. Não corresponde apenas ao ato de verificar o caráter quantitativo de estudos na área, mas diz respeito às possibilidades que a revisão bibliográfica abre para responder algumas questões e suscitar muitas outras.

Esse levantamento bibliográfico pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo na qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa (GIL, 2002, p.61).

Já pontuadas as delimitações do tema, bem como os objetivos e problema de pesquisa, determinei as principais categorias e descritores para estruturar o processo de busca das produções bibliográficas já existentes. Vale lembrar que essa fase da pesquisa é determinante para avaliar a pertinência daquilo que se tem como prioridade, podendo os objetivos e delimitações serem reformulados de acordo com as necessidades apresentadas pelo conjunto de produções científicas.

O levantamento de dados ocorreu por meio de busca, no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os portais eletrônicos foram escolhidos, de acordo com a funcionalidade em reunir e divulgar amplamente as pesquisas e produções científicas da comunidade acadêmica. Esse agrupamento de produções compõe acervo relevante para averiguar a diversidade das abordagens em torno das masculinidades na docência, bem como para o conhecimento dos referenciais teóricos e das possíveis (des)continuidades desses trabalhos.

Em um primeiro momento de busca, utilizando a combinação entre os descritores de maior peso para esse estudo (masculinidades; docência; sexualidade; generificação do trabalho docente e Educação Infantil), foi possível identificar uma vasta produção de trabalhos. Portanto, com o intuito de filtrar esses resultados e realizar uma busca avançada e mais específica, optei



pela utilização dos operadores Booleanos e pelo recorte temporal das pesquisas realizadas durante os últimos vinte anos.

O uso dos operadores Booleanos auxilia no sentido de realizar um levantamento mais focado e produzir resultados mais precisos. Saks (2005, p.4) assinala que

A busca booleana é a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada. As estratégias de busca são baseadas na combinação entre a informação contida em determinados documentos e a correspondente questão de busca, elaborada pelo usuário do sistema.

Para tanto, os termos Booleanos são compreendidos na utilização dos operadores *AND*; *OR* e *NOT* na barra de busca dos portais eletrônicos a partir de subconjuntos de termos. No processo de levantamento bibliográfico, o operador “*AND*” equivale a “E”, apresentando os resultados que contém todos os termos utilizados. O operador “*OR*” equivale a “OU” e por fim, o “*NOT*” a “NÃO”. Assim, filtram-se as produções. O quadro a seguir é um demonstrativo da aplicação dos termos Booleanos.

QUADRO 1 – EXEMPLOS DA DELIMITAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

FASE DA PESQUISA	MODO DE PESQUISA	RESULTADOS
1ª pesquisa: docência e masculinidade na Educação Infantil	A pesquisa com os termos distribuídos dessa maneira, apresentou números grandiosos de produções.	1208047 trabalhos
2ª pesquisa: docência AND masculinidade AND Educação Infantil	Utilização dos operadores Booleanos com o mesmo conjunto de termos da primeira pesquisa.	19 trabalhos

FONTE: O autor (2020).

Partindo desta lógica, elaborei diferentes subconjuntos para dar sequência à busca das produções acadêmicas. Foram utilizadas sete combinações a partir dos descritores, que resultaram em 59 trabalhos, conforme segue o quadro.

QUADRO 2 – BUSCAS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

DESCRITORES	RESULTADOS
1ª Combinação: docência <i>AND</i> masculinidade <i>OR</i> sexualidade <i>OR</i> generificação	19
2ª Combinação: masculinidade <i>AND</i> docência	20
3ª Combinação: masculinidade <i>AND</i> sexualidade <i>AND</i> docência;	6
4ª Combinação: Educação Infantil <i>AND</i> masculinidade <i>AND</i> sexualidade <i>AND</i> docência;	2
5ª Combinação: generificação <i>AND</i> Educação Infantil;	9
6ª Combinação: generificação <i>AND</i> docência;	1
7ª Combinação: masculinidades <i>AND</i> sexualidades <i>AND</i> docência.	2
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>

FONTE: O autor (2020).

A escolha dos trabalhos, para compor a revisão bibliográfica, deu-se por meio da leitura prévia dos títulos, descritores, resumos, sumários, conclusões e verificação dos pontos abordados em cada capítulo, tendo como critério de inclusão, as aproximações das discussões com o meu objeto de estudo. Assim, os trabalhos que se propunham a pensar especificamente as masculinidades na docência no campo específico da Educação Infantil, tiveram prioridade para compor a revisão. Logo, os trabalhos que não abordavam diretamente a docência de homens com crianças pequenas, foram excluídos.

Como resultado final, elenquei um total de 33 trabalhos – compreendidos no recorte temporal de 2003 a 2018 – que trazem contribuições para as análises, conforme demonstra o quadro a seguir, organizado em ordem cronológica, da mais recente produção até as de longa data.

QUADRO 3 – RESULTADO DAS TESES E DISSERTAÇÕES OBTIDAS PELO  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

AUTOR/ NÍVEL	TRABALHO	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO
1. Eliana Batista Souza Dissertação	Quebrando Tabus e educando a infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte	2018	Educ.	UEMG
2. Fernando Santos Souza Dissertação	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na Alfabetização.	2017	Educ.	UNB
3. Waldinei do Nascimento Ferreira Dissertação	As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte	2017	Educ.	UFMG
4. Rodrigo Ruan Merat Moreno Dissertação	Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias	2017	Educ.	PUC- RIO
5. Michelle M. Mendonça Dissertação	Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Ed. Infantil: alguns elementos para compreensão.	2016	Educ.	PUC-SP
6. Ana Márcia de O. Carvalho Dissertação	Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz	2015	Educ.	UNESP
7. Bruno Bezerra da Silva Dissertação	A presença de homens docentes na Educação Infantil: lugares (des) ocupados	2015	Educ.	UFRN
8. Elsa S. dos Santos Lopes Tese	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	2015	Educ.	PUC-SP
9. Lilian Borges dos Santos Dissertação	Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil	2014	Educ.	UFPEL

CONTINUA

QUADRO 3 – RESULTADO DAS TESES E DISSERTAÇÕES OBTIDAS PELO  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

	AUTOR/ NÍVEL	TRABALHO	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO
10.	Fernanda F. de Castro Dissertação	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério.	2014	Educ.	UMESP
11.	Wagner L. Tavares Gomides Dissertação	Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil.	2014	Educ.	UFV
12.	Josiane Caroline Machado Carré Dissertação	Professores homens: por uma ressignificação do trabalho da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	2014	Educ.	UFMS
13.	Mariana Kubilius Monteiro Dissertação	Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil.	2014	Ed. Física	FEF/ UNICAMP
14.	Peterson Rigato da Silva Dissertação	Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil	2014	Educ.	UNICAMP
15.	Patrícia Gouvêa Nunes Dissertação	Docência e gênero: um estudo sobre professor homem na Educação Infantil da rede municipal de Rio Verde (GO).	2013	Educ.	PUC-GOÍÁS
16.	Benedita Francisca Alves Dissertação	A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil, uma questão de gênero?	2012	Psic.	UNIFOR
17.	Maria Arlete Bastos Pereira Dissertação	Professor-homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade.	2012	Psic.	UNIFESP
18.	Fábio José Paz da Rosa Dissertação	O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor – homem no magistério das séries iniciais e na Educação Infantil.	2012	Educ.	UERJ

CONTINUAÇÃO

QUADRO 3 – RESULTADO DAS TESES E DISSERTAÇÕES OBTIDAS PELO  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

AUTOR/ NÍVEL	TRABALHO	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO
19. Thomaz Spartacus Martins Fonseca Dissertação	Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.	2011	Educ.	UFJF
20. José Edilmar de Sousa Dissertação	Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?: dois estudos de caso em representações sociais	2011	Educ.	UFC
21. Joaquim Ramos Dissertação	Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte MG.	2011	Educ.	PUC- MINAS
22. Valéria Pall Oriani Dissertação	Direitos humanos e gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas.	2010	Educ.	UNESP
23. Mara Isis de Souza Dissertação	Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.	2010	Psic.	USP
24. Diana Lusa Dissertação	Anos Iniciais da escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero.	2010	Educ.	UFPEL
25. Rogério Machado Rosa Dissertação	Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des) construção das masculinidades no magistério.	2009	Educ.	UDESC
26. José Luiz Ferreira Tese	Homens ensinando crianças: continuidades- descontinuidades das relações de gênero na escola rural.	2008	Educ.	UFPB
27. Eronilda Maria Goís de Carvalho Tese	Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Ed. Infantil: um estudo de caso na escola pública.	2007	Educ.	UFBA
28. Carlos Eduardo Coelho da Costa Tese	Tem homem na escola!!!: um olhar sobre o corpo, identidade masculina na educação, saúde e infância.	2007	Saúde	FIOCRUZ

CONTINUAÇÃO

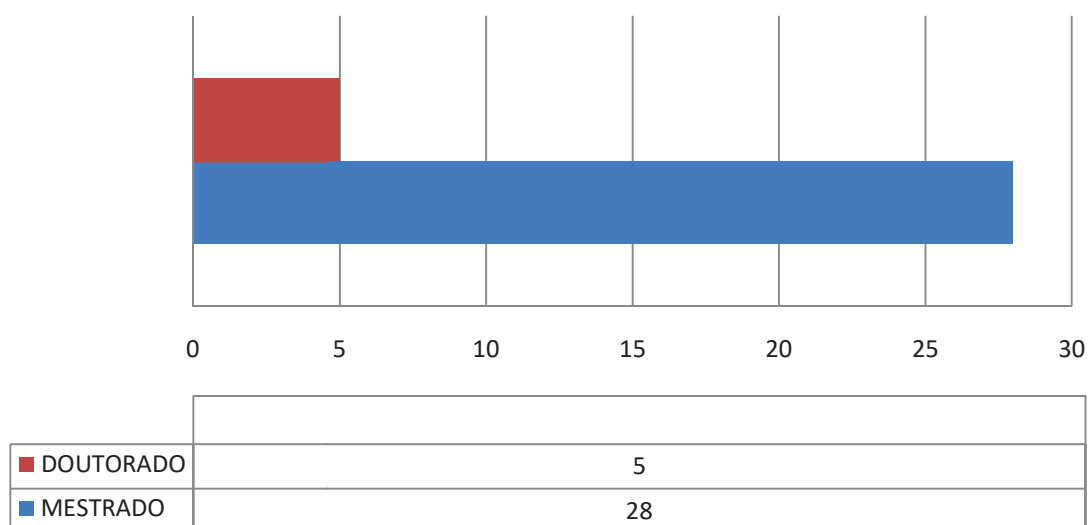
QUADRO 3 – RESULTADO DAS TESES E DISSERTAÇÕES OBTIDAS PELO  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

	AUTOR/ NÍVEL	TRABALHO	ANO	ÁREA	INSTITUIÇÃO
29.	Karine Jacques Hentges Dissertação	Homens na Educação Infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?	2015	Educ.	UFPEL
30.	Deborah Thomé Sayão Tese	Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche.	2005	Educ.	UFSC
31.	Frederico Assis Cardoso Dissertação	A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?	2004	Educ.	UFMG
32.	Marcelo Henrique G. de Miranda Dissertação	Magistério masculino: (Re) despertar tardio da docência	2003	Soc.	UFPE
33.	Jânio Jorge Vieira de Abreu Dissertação	Educação e gênero: homens no magistério de Teresina (1960 a 2000).	2003	Educ.	UFPI

(Fonte: o autor, 2020) CONCLUSÃO

Em razão do levantamento bibliográfico, foi possível comparar as produções e compreender as abordagens utilizadas nos estudos. Também foi possível concluir que as produções na área de mestrado têm dominado, conforme demonstra o gráfico:

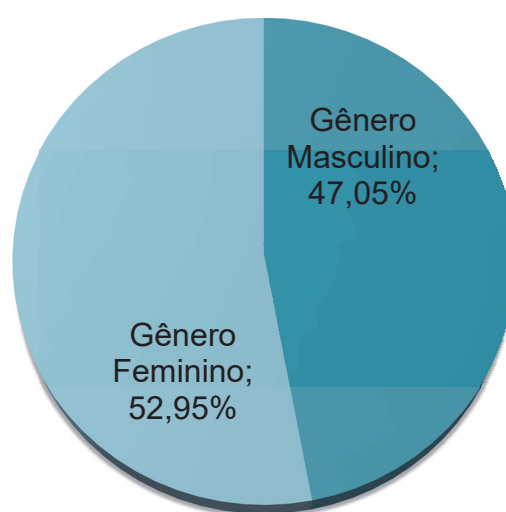
GRÁFICO 1 -- LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS  
POR NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO



FONTE: O autor (2020).

Em relação ao gênero de quem se lança nas pesquisas com essa temática, os dados do levantamento apontam, a partir do que se pode analisar pelo nome de seus autores/autoras, que mais da metade da autoria é do gênero feminino:

GRÁFICO 2 – PERCENTUAL DE AUTORES POR GÊNERO.



FONTE: O autor (2020)



Na sequência, trago um pouco das discussões que vem sendo realizadas nos trabalhos mais recentes que pesquisam a atuação de professores homens com crianças pequenas.

### **3.3 Abordagens teóricas e discussões recentes sobre masculinidades na docência da Educação Infantil**

Nesta seção, discorro de maneira breve sobre algumas das pesquisas mais recentes encontradas sobre masculinidades e docência, compreendidas no recorte temporal dos últimos cinco anos. Meu objetivo não é aprofundar minuciosamente a especificidade de cada trabalho em formato de resumo completo da obra. Pretendo, neste momento, evidenciar as questões centrais que permearam o desenrolar das reflexões particulares de cada debate acerca das masculinidades docentes na Educação Infantil.

Os autores elencados abaixo têm suas produções publicadas entre 2015 e 2018. As demais, apontadas no quadro 2 (Resultado das teses e dissertações obtidas pelo levantamento bibliográfico), são utilizadas no decorrer da construção desta dissertação, como aporte teórico. Vale destacar que esse demonstrativo das últimas publicações não deixa de ser um retrato próximo das outras produções, tendo em vista que as discussões possuem objetivos que vão à mesma direção, oscilando em alguns detalhes.

Na pesquisa intitulada “*Quebrando Tabus e educando a infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte*”, Eliana Batista Souza (2018) preocupou-se em compreender as táticas e estratégias de permanência que professores homens, da rede de ensino, utilizaram para manter-se no cargo. A partir de entrevistas narrativas, com seis professores, evidenciou que cada um deles encontrou uma maneira diferente para afirmar seu lugar enquanto docente.

Esta produção apresenta relevantes contribuições, no capítulo de revisão bibliográfica, em relação à minuciosa busca de dados, os quais foram sistematizados a partir das categorias de gênero, região, instituições públicas ou privadas e ano com maior índice de produção acadêmica. O levantamento por região, organizado por estados, informa que até o período de produção do

trabalho (2018) não havia produções no Estado do Paraná que abordassem essa temática.

A autora, neste trabalho, evidencia muitas constatações por mim também realizadas, dentre as quais se destacam (dentro do assunto em comum de pesquisa) as dificuldades da docência masculina, os desestímulos para continuidade no cargo e, principalmente, os tabus envolvidos no cuidado corporal referentes à relação cuidar e educar. Além disso, Souza (2018) chama atenção para alguns fatores de peso para a discussão, conforme assinalo: a) menciona que a relação entre os professores homens e as crianças meninas é frequentemente associada ao medo da pedofilia; b) constata que há dúvidas sobre a masculinidade dos docentes e desconfianças de possível homossexualidade; c) cristalização da divisão sexual do trabalho e o discurso da maternidade; e, por fim d) a inadequação dos sujeitos de pesquisa nos ambientes de Educação Infantil. Encerra o trabalho concluindo que é necessário ir além da inserção de professores homens no campo da Educação Infantil, uma vez que tê-los nestes espaços não significa que haja de fato, condições para o efetivo trabalho docente.

Fernando Santos Souza (2017) tem como questão central de estudo, da pesquisa denominada “*A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil*” e na *Alfabetização*, os elementos que constituem a construção da profissionalidade docente. Utiliza como ferramenta de pesquisa entrevistas semiestruturadas com onze professores iniciantes/ingressantes do gênero masculino e parte do materialismo histórico dialético, para sustentar suas análises. Em relação à escola, enquanto instituição social, Souza (2017) compreende que esse é um espaço de resistência capaz de formar para a luta pela emancipação da classe trabalhadora. Este mesmo espaço tem sido palco de resistência da atuação masculina na docência, uma vez que se opõe aos ordenamentos sociais. Desta maneira, os professores são confrontados com a própria prática. Isso contribui para o processo de resignificação, reflexão e problematização das amarras sociais impostas.

O autor sinaliza que a constituição da profissionalidade é marcada pelas múltiplas determinações do capital no trabalho, tais como a construção de gênero e a desvalorização profissional atribuída às mulheres, que ainda,

atendem à lógica da vida privada, traduzida e atualizada no formato de educação com crianças. A dissertação tem seu diferencial ao atrelar a docência e sua ressignificação, a partir de uma dimensão em que gênero não opera sozinho, mas sim, atrelado à classe social.

Para Souza (2017, p.191) as relações de hierarquia e imposições, vivenciadas pelos professores homens, resultam em uma crise de pertencimento em relação à profissão. Essa condição tem a possibilidade de subversão, desde que haja trabalho consciente e pautado na resistência. Neste sentido, o autor conclui que

[...] é possível que ocorra uma subversão à naturalização do estado atual das coisas, visando transformações e reconstruções de significados a respeito das concepções hegemônicas que preservam as relações de poder e de gênero.

Ainda, em suas considerações finais, destaca que a luta pela emancipação de homens e mulheres é parte de um projeto maior de revolução, que tem sua fundamentação a partir da filosofia crítica que oferece elementos para a materialização da ação enquanto práxis revolucionária que possa transformar a realidade (SOUZA, 2017).

Já o pesquisador Waldinei Nascimento Ferreira (2017), dedicou seus estudos em um sentido mais restrito, colocando em evidência a realidade de Belo Horizonte diante das relações de cuidado e de gênero presentes na atuação dos professores homens das unidades de Educação Infantil da rede municipal.

A pesquisa delineou-se a partir de um conjunto de materiais e ferramentas, os quais disponibilizaram importantes dados, sendo eles: a trajetória de vida dos professores; a utilização de questionários e entrevistas (também com coordenadoras e vice-diretoras); e questionários aplicados online em uma *fanpage*. Com o intuito de compreender de que maneira a comunidade escolar e os próprios professores se posicionam frente às relações de cuidado, Ferreira (2017) buscou respaldos teóricos nas discussões sobre docência, voltada para o magistério primário e na Educação Infantil. Aborda como pontos relevantes, os efeitos do patriarcado e a condição das mulheres, assim como as relações de predominância do gênero feminino na função docente.

A conclusão da dissertação indica que o masculino e o feminino estão entrelaçados nas práticas dos professores. Em relação aos cuidados com o corpo, Ferreira (2017) afirma que as práticas são contraditórias e estão associadas aos entendimentos de gênero que, por sua vez, assumem papel de relevância nos contextos da Educação Infantil. Ainda, como resultado de pesquisa, os professores homens demonstraram inquietação e desejo pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido, não apenas enquanto professores, mas enquanto profissionais com qualificação.

Tendo como campo de pesquisa a rede pública carioca de ensino, Rodrigo Ruan Merat Moreno (2017) desenvolveu o estudo de mestrado com a dissertação *“Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias”*. Valendo-se dos estudos qualitativos, com auxílio de entrevistas, acrescidas das histórias de vida dos professores, apontou elementos para a compreensão das escolhas em relação ao exercício da docência, bem como o processo de entrada e permanência desses profissionais no cotidiano da educação com crianças. Também, preocupou-se em pesquisar de que forma as experiências e memórias, contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional.

O coletivo de participantes da pesquisa de campo demonstrou aspectos em comum nas narrativas, como pontua o autor, mesmo não se conhecendo, os professores se aproximam nas vivências, experiências docentes e nas opiniões. Neste sentido, Moreno (2017) chama atenção para a constituição de uma história coletiva em comum, marcada pela função docente e por lutas presentes neste campo. Partindo do pressuposto teórico de Louro (1999), assegura que os corpos (masculinos e femininos) são instáveis, de maneira que possuem marcas de determinadas culturas, portanto são constantemente ressignificados e ocupam diversos sentidos na sociedade.

Nos apontamentos finais, ao direcionar a análise para os professores homens, Moreno (2017, p.136) conclui que “[...] gênero e a masculinidade são aspectos permanentes na vida desses sujeitos e como eles rompem e atravessam por adjetivações e simbologias tão enraizadas em nossa sociedade” eles passam a ocupar um lugar de sobreviventes e questionadores das relações hegemônicas da sociedade, de modo que esse aspecto se sobressai à visão vitimista dos docentes.

Outra estratégia utilizada pelo autor, para desenrolar o debate acerca da temática, é o demonstrativo do mapeamento quantitativo dos docentes homens atuantes na Educação Infantil. Organizados de maneira categórica, o autor aponta para a dupla dimensão dos baixos índices desses professores: se por um lado os pequenos números realçam a inexpressividade da presença do sexo masculino, por outro, os espaços que esses poucos homens ocupam são locais de luta, de afirmação do seu lugar e propósito como docente (MORENO, 2017).

Como resposta a um dos seus principais objetivos, o de analisar o processo de escolha e inserção dos docentes homens, Moreno (2017) finaliza o trabalho destacando que são variados os motivos para adentrar na docência com crianças pequenas, dentre eles aponta para o da estabilidade do serviço público que, de acordo com o autor é, por vezes, maior do que o próprio vínculo de aproximação e o gosto pelo fazer docente. Além disso, a influência de pessoas próximas também se configura como fator de escolha.

Para além da função docente, Michelle Mariano Mendonça (2016) dedicou seus estudos ao trabalho de gestão, dos profissionais homens, nos Centros de Educação Infantil. Analisou de que maneira se dá a compatibilidade entre gênero e as respectivas funções, o reconhecimento, aceitação e identificação dos papéis assumidos por homens. A pesquisa intitulada “Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão”, do tipo analítico-descritiva, selecionou uma escola como campo de pesquisa para analisar as relações decorrentes da presença do gestor e docente masculino que atuam neste espaço. A autora destaca que as falas dos profissionais participantes da pesquisa revelam a presença de discursos binários (demarcados pela naturalização de atributos femininos e masculinos), e a influência de instituições culturais e sociais no que diz respeito às reflexões acerca da ruptura dos estereótipos. Com esse retorno, ficam evidentes as questões de machismo e os modos sexistas de gênero que, por vezes, atuam como limitadores para a existência humana e as distintas maneiras de construção e sociabilidade.

Por outro lado, Mendonça (2016) afirma que embora existam essas marcas relacionadas às diferenças entre homens e mulheres, há também

apontamentos voltados para o movimento de superação ao binarismo de gênero e o desejo da construção de um ambiente igualitário. Outro ponto de grande relevância para a pesquisadora diz respeito às práticas aquém de um universo igualitário, pois mesmo com as tentativas de amenizar as diferenças, ainda há predominância de ações e discursos que seguem o padrão heteronormativo; fato esse que se concretiza nas brincadeiras cotidianas.

O trabalho efetivo de professores homens, no cuidado corporal das crianças, em momentos de troca de fralda, banho e higiene, são ações que possibilitam desconstruir a visão de que cuidar é característica única do universo feminino (MENDONÇA, 2016). Conclui que a atuação de homens na gestão favorece a compreensão do trabalho docente em sala de aula. Ter essas presenças significa, também, firmar lugares e estimular mudanças para romper com a organização baseada no gênero e nos papéis assumidos pelos profissionais da educação.

Bruno Leonardo Bezerra da Silva (2015) em “*A presença de homens docentes na Educação Infantil: lugares (des) ocupados*”, toma como base os aspectos sociais, culturais e históricos, para analisar as implicações dos docentes masculinos na Educação Infantil, perpassando as relações de gênero. Para tanto, realizou entrevistas semi-estruturadas com dois docentes – professores de Natal/RN. Discute as figuras masculinas (re) produzidas neste ambiente, a polarização entre masculino e feminino, a necessidade de afirmação da heterossexualidade docente e, por fim, aspectos ligados à formação inicial e continuada desses professores.

Elsa Santana dos Santos Lopes (2015), em sua tese de doutorado, denominada “*A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?*”, discute as relações de gênero com base nas histórias de vida dos educadores homens da região do ABC Paulista. A partir disso, evidencia quem são esses homens, como atuam e quais os fatores que os impulsionaram para a escolha dessa profissão. Reflete sobre a diversidade de gênero e a igualdade entre homens e mulheres nesses espaços. Adotou a perspectiva qualitativa e parte dos estudos sobre a feminização do magistério.

O trabalho de leitura e análise das produções que discutem a temática da docência masculina na Educação Infantil permitiu-me tecer algumas considerações relevantes para a continuidade desta dissertação. A partir do

conhecimento do material científico já existente, encerro este capítulo com algumas observações pertinentes para pensar a questão das masculinidades docentes e para servirem como novos começos de uma mesma trama.

Os trabalhos encontrados, lidos e analisados convergem no tocante às abordagens e nas formas de pesquisar. Esta afirmativa encontra respaldo nos seguintes pontos: a grande maioria dos pesquisadores tem interesse em ouvir os sujeitos homens atuantes na docência; as problemáticas, que embora sejam interpretadas de diversas maneiras e demarcadas pela subjetividade de cada pesquisador, acabam tendo um conjunto final muito próximo; o referencial teórico, apesar de bem distinto em termos de abordagem e escolha de autores, é voltado para aspectos históricos e para a docência; poucas produções discutiram a categoria masculinidade; os dispositivos de gênero e sexualidade, na perspectiva de autores e autoras do pós-estruturalismo também são escassos, assim como, estudos na área da Educação Infantil a partir dessa tomada conceitual e teórica.

As estruturas organizacionais dos textos assemelham-se, seguindo alguns eixos centrais, tais como:

- A) **A perspectiva histórica sobre a feminização do magistério:** marcos e resquícios históricos da docência que configuraram o campo da Educação Infantil (bem como os processos educativos relacionados ao corpo – o cuidar) como atributos femininos, ganham destaque nas produções. Caminho adotado até chegar às discussões mais contemporâneas sobre a atuação professores homens na educação e cuidado infantil.
- B) **Dados quantitativos:** composição de mapeamento dos docentes em atuação. Alguns com abordagem mais ampla (em nível macro: país, estados e regiões); outras mais restritas à realidade local (apenas no Município).
- C) **Ferramentas de pesquisa:** Como estratégia de produção de dados, o uso de entrevistas e questionários semi-estruturados, acrescidos das narrativas dos professores homens, ganha lugar de centralidade na formação do conjunto de material empírico. As informações e participações dos interlocutores são variadas,



podendo mesclar os lugares de fala (professores homens, apenas; professores de ambos os gêneros; professores e equipe pedagógica ou professores, equipe e comunidade escolar).

O diálogo com as teses e dissertações serviu-me como base para pensar o caráter plural do tema, dos diferentes problemas e questões acerca de um mesmo objeto. Neste sentido, vale destacar que a diversidade de produções, embora tenha semelhanças, apresenta diferentes abordagens e interpretações, sendo elas instrumentos que contrariam as visões unívocas e às indagações de cunho essencialista, que apontam respostas acabadas para as problemáticas sociais. Partindo da compreensão da relevância da temática, abre-se caminho para pensar novos sentidos, já que as tramas se inventam e reinventam o tempo todo.

Este é o caso em que temas ainda vigentes precisam ser abordados sob novas óticas, compondo novas problematizações. Um dos desafios que se apresenta a pesquisadores e pesquisadoras de hoje é exatamente este: articular velhos temas em novos problemas (COSTA, 2005, p.208).

Tão importante quanto conhecer os trabalhos acadêmicos já realizados, são os delineamentos adotados para o andamento da pesquisa, e isso, de acordo com Costa (2005), requer ampla reflexão sobre as condições de produção, no sentido de questionar, recomeçar, redimensionar e reposicionar o espaço de investigação intelectual.

Os contextos da Educação Infantil e o exercício docente são múltiplos, logo, as abordagens de análise também podem ocorrer por diferentes perspectivas. Para tanto, gostaria de demarcar, aqui, os elementos e as possibilidades de discussão que assumo no decorrer da construção da pesquisa, ora convergentes com as produções existentes, ora distintas. Em vista disso, justifico que a perspectiva histórica sobre a feminização do magistério<sup>17</sup> também será absorvida como uma das vias teóricas, pois, apesar de não ser a centralidade do debate, é de grande relevância para a

---

<sup>17</sup> Perspectiva que se aproxima ao item “A” da estrutura organizacional dos textos encontrados no levantamento de produções.

compreensão do trabalho como um todo. Em relação aos dados quantitativos<sup>18</sup>, aproprio-me de alguns levantamentos estatísticos como elementos de informação para agregar na discussão, entretanto, não é objetivo deste estudo mapear os docentes. Já em relação ao material empírico<sup>19</sup>, os dados são produzidos nos campos midiáticos e jurídicos, sem a utilização de entrevistas.

O estudo, portanto, diz respeito à tentativa de compreender esse importante debate, a partir desta nova organização e da análise tecida sobre o *corpus* de pesquisa a partir de outros autores e autoras, tão necessária quanto as já evidenciadas pelos pesquisadores (as) anteriores. O aporte teórico a que me refiro é de vertente pós-estruturalista, que engloba os estudos de Judith Butler (2018); Michel Foucault (1995; 2001); Guacira Lopes Louro (1997), Connell (1997; 2013); Preciado (2013) Messerschmidt (2013) Ambra (2019), dentre outros.

No próximo capítulo, trago apontamentos sobre as questões de gênero e docência. A partir de elementos da história da educação e da ocupação das mulheres nos ambientes externos. Coloco em discussão a ocupação predominantemente feminina no campo da educação de crianças.

---

<sup>18</sup> Equivalente ao item “B”.

<sup>19</sup> Equivalente ao item “C”.

#### **4. GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES**

Este capítulo inicia trazendo um breve panorama das discussões e conceitos sobre os estudos de gênero, articulados com o campo da docência. Não tem como objetivo historicizar detalhadamente o percurso das produções e debates em torno das relações de gênero, mas sim sinalizar aspectos básicos importantes para desdobrar outras dimensões: gênero é uma ferramenta teórica importante para pensar não somente as masculinidades na docência, mas também as próprias feminilidades na docência e a articulação delas no processo de generificação desse campo.

Os aspectos da história e do processo em que o conceito de gênero emerge, assim como a dimensão política, linguística e de poder a que este conceito está inserido é de grande relevância para que a incorporação do seu significado seja mais bem situado, conforme destaca Louro (2014).

##### **4.1 Contextos em que emergem as discussões teóricas de gênero**

Gostaria de demarcar que muitas das lutas em busca da igualdade de gênero não dizem respeito unicamente ao movimento que conhecemos como feminismo, pois “ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas” (PINTO, 2010, p.15).

Anterior a essa acentuada organização dividida por fases (ondas), outras maneiras de resistência e subversão, sejam elas coletivas ou individuais, estiveram presentes na história das mulheres (ARAUJO; BARRETO; HEILBORN, 2010). Contudo, não cabe a essa dissertação debruçar-se com maiores aprofundamentos neste vasto campo do protagonismo feminino e sua atuação histórica, política e cultural. Situairei apenas, o conceito de gênero elaborado a partir das lutas pelos direitos políticos e sociais dos movimentos feministas.

A partir das últimas décadas do século XIX, o movimento social, político e econômico engajado pelas mulheres inglesas organizou-se com o objetivo

central de estender o direito ao voto<sup>20</sup> às mulheres, somadas a outras ações como manifestações e greves de fome, que acabaram resultando na detenção de várias pessoas (PINTO, 2010). Esta organização, denominada Sufragista, mais tarde ficou conhecida como a primeira onda do feminismo e foi um marco importante para a organização coletiva feminina, muito embora, representasse apenas uma parcela das mulheres: as brancas e de classe média (LOURO, 2014).

O estudo de Céli Regina Jardim Pinto (2010) intitulado “*Feminismo, história e poder*”, destaca que no âmbito nacional, a primeira onda feminista também se consolidou na busca pelo voto, reivindicado pelas *sufragetes* brasileiras – essas lideradas pela cientista Bertha Lutz. Neste período histórico “[...] o movimento das operárias de ideologia anarquista, reunidas na “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas” também demarcou um lugar posicionado em torno das lutas feministas. É importante ressaltar que nesse primeiro momento as compreensões sobre “homens” e “mulheres” denotavam naturalmente as concepções fundadas na biologia, em que os sujeitos são determinados a partir dos sexos, conforme destaca Camila Ferreira Mikos (2017).

Em 1949, Simone de Beauvoir publica o livro “*O segundo sexo*”<sup>21</sup> - importante contribuição para a teoria feminista e para a transição entre primeira e segunda onda. “No livro, Beauvoir propõe a aceção de que o “ser mulher” é um constructo cultural, deslocando as assimetrias entre o feminino e o masculino do campo da biologia e localizando-as na cultura e na sociedade” (MIKOS, 2017, p.78).

A acentuada divisão entre os sujeitos masculinos e femininos, a divisão de ocupações sociais, espaços e tarefas, bem como as pautas de reivindicação por cidadania e igualdade, impulsionaram a aproximação das mulheres na luta por igualdade de direitos e espaço nas esferas sociais, políticas e econômicas. Questionando os seus lugares, suas relações com o corpo, trabalho, religião e

<sup>20</sup> De acordo com a secretaria de políticas públicas para as mulheres, em documento organizado sobre gênero e raça (2010, p.47) “A marca da primeira onda feminista é a luta pelo direito do voto feminino. Embora essa primeira onda tenha começado no século XIX, ela se manteve até quando o direito ao voto foi sendo conquistado pouco a pouco pelas mulheres nos diferentes países (Alemanha: 1918; EUA: 1919; Inglaterra: 1928; Brasil: 1932; França, Itália e Japão: 1945; Suíça: 1973)”.

<sup>21</sup> Mais tarde contestada em alguns aspectos por Judith Butler na obra *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*.

maternidade, as mulheres dão voz para denunciar os séculos ditados pelo regime patriarcal, com vistas a buscar a ocupação dos espaços públicos a elas historicamente negados e iniciar uma nova etapa no movimento feminista (SAYÃO, 2005).

Miriam Pillar Grossi (1998), pesquisadora na área da antropologia da mulher e das relações de gênero, busca sinalizar apontamentos para desconstruir a relação usualmente feita de que a identidade de gênero é marcada pela “opção sexual”. A autora afirma que as questões de gênero eclodem como resultado de uma vasta onda de lutas libertárias travadas durante a década de 1960<sup>22</sup>, mais especificamente nos movimentos sociais de 1968, nas crescentes movimentações das “[...] revoltas estudantis de maio em Paris, a primavera de Praga na Tchecoslováquia, os *Blackpanthers*, o movimento *hippie* e as lutas contra a guerra do Vietnã nos EUA, a luta contra a ditadura militar no Brasil<sup>23</sup>” (GROSSI, 1998, p.2).

Os protagonistas dessas lutas tinham como objetivo avançar na qualidade dos modos de viver e estar em sociedade, primando por ações mais justas com base na igualdade. Contudo, Grossi (1998) afirma que a tão almejada busca por equidade não foi realidade dentro dos próprios movimentos entendidos como libertários, pois a divisão de gênero nesses grupos era constante, ficando as mulheres na posição de coadjuvantes, com pouca relevância política e com decisões limitadas. Nesse contexto as mulheres “[...] perceberam que, apesar de militarem em pé de igualdade com os homens, tinham nestes movimentos um papel secundário” (GROSSI, 1998, p.2).

Entre o final da década de 1960 e início dos anos 1970, as inquietações em relação ao pensamento dominante (pautado na concepção de homem universal), eram mais firmemente questionadas pelas mulheres, já que a

---

<sup>22</sup> O início da década de 1960 é marcado pelo lançamento e comercialização da pílula anticoncepcional (PINTO, 2010), juntamente a questionamentos sobre sexualidade e assuntos voltados ao corpo feminino, tais como a virgindade, o casamento e as próprias relações sexuais enquanto ato de prazer e não como ato meramente reprodutivo (GROSSI, 1998).

<sup>23</sup> “No Brasil, a década de 1960 teve uma dinâmica diversa em relação ao resto do mundo. O país, nos primeiros anos da década, teve grande efervescência: a música revolucionava-se com a Bossa Nova, Jânio Quadros, após uma vitória avassaladora, renunciava, Jango chegava ao poder, aceitando o parlamentarismo, a fim de evitar um golpe de estado. O ano de 1963 foi de radicalizações: de um lado, a esquerda partidária, os estudantes e o próprio governo; de outro, os militares, o governo norte-americano e uma classe média assustada. Em 1964, veio o golpe militar, relativamente moderado no seu início, mas que se tornaria, no mitológico ano de 1968, uma ditadura militar das mais rigorosas, por meio do Ato Institucional n. 5 (AI-5), que transformava o Presidente da República em um ditador” (PINTO, 2010, p.16).

compreensão em torno da “universalidade masculina” englobava inclusive a dimensão feminina. “Nessa época, o movimento pretendia também problematizar/divulgar a ideia de uma mulher universal, entendendo que isso as aproximaria entre si na luta contra o androcentrismo<sup>24</sup> e contra o patriarcado ainda tão presentes” (SAYÃO, 2005, p.52).

Com a segunda onda do feminismo, as concepções teóricas sobre gênero, identidade e os debates do caráter social na construção feminina e masculina são difundidas de maneira mais efetiva

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 2014, p.19).

A representação da categoria “mulher” foi, por um longo período, caracterizada pelas mulheres brancas, de classe média, ocidentais, cristãs, heterossexuais e cisgênero; de maneira que as identidades plurais femininas, dentre elas a negras, lésbicas, latinas, árabes, e outras acabavam não sendo representadas (MATOS, 2017). A segunda onda (resultado de diversos contextos demarcados pelo ativismo social) abre espaço para pensar a multiplicidade e os plurais marcadores sociais que atravessam a categoria mulher e, dentro do movimento estudantil, dos ambientes acadêmicos e universitários, o feminismo encontra forte ascensão nos debates. Nesse período, fontes de circulação como jornais, revistas e seminários de diferentes áreas (antropologia, sociologia, psicologia, história, literatura) incorporam temáticas importantes para os avanços na área de gênero, tais como a experiência feminina, a divisão sexual do trabalho e as relações de sexo/gênero (ADELMAN, 2016).

---

<sup>24</sup> O conceito de androcentrismo é encontrado nos estudos de Rosa Maria Rodrigues de Oliveira (2004). De acordo com a pesquisadora: “Uma das principais características da sociedade patriarcal pode ser circunscrita na definição do termo androcentrismo, postura segundo a qual todos os estudos, análises, investigações, narrações e propostas são enfocadas a partir de uma perspectiva unicamente masculina, e tomadas como válidas para a generalidade dos seres humanos, tanto homens como mulheres” (p.43). Ver o trabalho “Para uma crítica da razão androcêntrica” de Rosa Maria Rodrigues de Oliveira (2004).

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas (LOURO, 2014, p.20).

Surgem então, os estudos das mulheres nos anos 1980 (LOURO, 2014) trazendo como foco a visibilidade feminina e denúncias sobre o apagamento das mulheres nas ciências, letras e artes, bem como as relações de desigualdade nas diferentes esferas sociais (política, econômica e jurídica) a que elas eram submetidas; junto a isso, inúmeras críticas acompanhavam os principais pontos referentes ao universo feminino.

Teresa de Lauretis (1994) pontua as inconsistências das teorias pautadas na diferença sexual: a primeira delas está na universalidade e oposição do sexo masculino x feminino que confina os sujeitos em representações homogêneas, as quais impossibilitam levar em consideração a pluralidade.

A partir dessa perspectiva, não haveria absolutamente qualquer diferença e todas as mulheres seriam ou diferentes personificações de alguma essência arquetípica da mulher, ou personificações mais ou menos sofisticadas de uma feminilidade metafísico-discursiva (LAURETIS, 1994, p.207)

A segunda limitação está no enquadramento das teorias feministas (emergentes das produções científicas dos anos de 1980) aos limites patriarcais. Esses trabalhos já traziam como possibilidade a centralidade no sujeito múltiplo e social, constituído nas relações de subjetividade e marcado não apenas pelas diferenças sexuais, mas pelas constituições de gênero, códigos linguísticos, representações culturais e atravessados pelas dimensões de classe e raça (LAURETIS, 1994). Esses avanços, se presos à diferença sexual, estariam fadados ao retrocesso. Para a autora, é preciso desconstruir a ligação de gênero à diferença sexual.

Esse período é marcado pelo desenvolvimento de diversas pesquisas sobre as mulheres brasileiras; que embora tenham levado em consideração algumas variáveis de classe, região e outros marcadores sociais, ainda permaneciam pautadas em referências da natureza feminina, como explica Grossi (1988, p.3-4):



No entanto, apesar do avanço em relação aos estudos sobre a condição feminina, neste período permanece a referência quase que unânime a uma unidade biológica das mulheres, ou seja, a de que todas as mulheres, independente de sua condição social, se reconhecem pela morfologia do sexo feminino (vagina, útero, seios). O que os estudos de gênero vão problematizar é justamente esta determinação biológica da "condição feminina".

O conceito de gênero, assim como suas bases teóricas, foi construído a partir dos estudos e movimentos das feministas americanas, sendo modificado, ampliado e reconstruído ao decorrer dos anos nos estudos da área (JANUÁRIO, 2016). Inicialmente, como sinaliza Scott (1995), este conceito – gênero – tinha como objetivo a oposição aos termos “sexo” e “diferença sexual”, demasiadamente empregados pela lógica do determinismo biológico.

As transformações na compreensão do conceito gênero partiram de intensas discussões, muitas delas com teor polêmico. A cada novo espaço e área, novas disputas pela sua apropriação e ressignificação também surgiam (LOURO, 2014). Mesmo com controvérsias e embates, na década de 1980, firma-se um consenso relacionado à definição de gênero, esse “[...] entendido como a construção social do feminino e do masculino, encerrando o debate referente a qualquer influência do determinismo biológico” (JANUÁRIO, 2016, p.24). A respeito disso, em estudo sobre gênero no discurso das ciências sociais, Lígia Amâncio (2003, p.687) explica que

Ao considerar o sexo um construto a explicar, em vez de fator explicativo, o conceito de gênero correspondia, no plano teórico, ao propósito de colocar a questão das diferenças entre os sexos na agenda da investigação social, retirando-a do domínio da biologia, e orientava a sua análise para as condições históricas e sociais de produção das crenças e dos saberes sobre os sexos e de legitimação das divisões sociais baseadas no sexo.

O estudo “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”, produção de Joan Scott (1995) abriu caminhos para compreender o conceito enquanto ferramenta política e analítica atrelada à cultura e à história. Importante marco referencial teórico para os estudos da área, o texto de Scott, parte de análises sobre as concepções de gênero até então utilizadas e da construção de críticas sobre essas abordagens. Em consequência disso, a autora propõe pensar gênero como categoria analítica, contrariando assim as tentativas de

teorizações “[...] presas aos quadros de referência tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações há muito estabelecidas e baseadas em explicações causais universais” (SCOTT, 1995, p.74).

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p.86).

Embora haja essa divisão na definição de gênero, Scott afirma o caráter interrelacional de ambas e sinaliza que é na segunda proposição que ela vai teorizar e pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais, sendo o gênero “[...] campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p.88).

O conceito de gênero passa então, a assumir a dimensão relacional, pois sua construção ocorre no âmbito das relações sociais e engloba não mais apenas o feminino ou masculino, mas sim os gêneros no sentido plural das representações de homens e mulheres. “O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 2014, p.26).

O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p.72).

Louro (2014) sinaliza que os novos sentidos atribuídos aos estudos de gênero, buscam o distanciamento das afirmações generalizadas e das proposições essencialistas que denotam a existência de um *a priori*, abrindo espaço para pensar a categoria gênero levando em consideração as dimensões sociais, históricas, entendendo-a enquanto um processo de construção. Sobre o texto da historiadora norte-americana Joan Scott, Louro

(2014, p.35) destaca que “um ponto importante em sua argumentação é a ideia de que é preciso desconstruir o “caráter permanente da oposição binária” masculino-feminino”.

O entendimento polarizado entre gênero e sexo (o gênero enquanto construção cultural e sexo como inerente a natureza) vai ser significativamente contestado através de diversas áreas e movimentos teóricos<sup>25</sup>, dentre eles as estudiosas feministas de vertente pós-estruturalista. Nessa linha de pensamento, a concepção de “mulher” como sujeito universal do feminismo e de essência substancial, é descartada, com vistas a discutir a inconsistência da relação oposta entre natureza x cultura (MATOS, 2017).

A partir do trabalho “*Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*” (BUTLER, 2018) foi possível estabelecer novos elementos para agregar às discussões conceituais sobre gênero. A filósofa trará questões teóricas sobre a formação da identidade dos sujeitos, a teoria *queer*, a subjetividade, a linguagem, a performatividade de gênero, a dicotomia natureza/cultura, a heterossexualidade compulsória, a cadeia de coerência, entre outros. Além disso, críticas construtivas às produções que se dedicaram ao campo dos estudos de gênero e sexualidade se fazem presentes em suas contribuições.

Butler abre seu trabalho dedicando um capítulo para pensar as mulheres enquanto sujeitos do feminismo, uma vez que a teoria feminista (até então utilizada) pressupunha uma identidade previamente definida e universal da categoria mulher nas suas representações políticas no interior do discurso do movimento. Contudo, a autora destaca que os termos “política” e “representação” podem se tornar problemáticos, quando partem da suposição de que o termo mulheres venha a denotar identidade comum a quem se pretende representar, fazendo assim, referência a uma universalidade na categoria.

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços pré-definidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália

---

<sup>25</sup> De acordo com os estudos de Sayão (2005) a vasta bibliografia nacional e estrangeira direcionada para os estudos das mulheres e para as relações de gênero, é produto de diversas fontes e com múltiplas vertentes teóricas, dentre elas estudiosas marxistas, psicanalistas, funcionalistas, construtivistas, pós-estruturalistas, feministas, masculinistas e outras.

específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2018, p.21).

A suposta universalidade das mulheres é contestada por Butler, pois as restrições discursivas dessa representação, bem como as dimensões políticas e analíticas mostram-se descontextualizadas e “[...] separadas da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a identidade como tornam equívoca a noção de singular da identidade” (BUTLER, 2018, p.22). Para a filósofa, é preciso questionar a noção de mulher, problematizar a categoria em sua estrutura e refutar a ideia de representação universal, a partir do entendimento de gênero a que ela se coloca.

A descontinuidade radical e terminação dual (em que sexo é ligado à determinação natural biológica e gênero ao reflexo cultural do sexo) são descartadas por Butler. Isso significa que gênero não é uma interpretação cultural do sexo previamente estabelecido em um corpo. Desta maneira, ela compreende sexo/gênero como construtos culturais ligados, pois

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula (BUTLER, 2018, p.27).

É nesse contexto de discussão que a filósofa lança suas críticas, não somente referentes ao feminismo, mas também às abordagens em torno das relações de gênero como um todo. Em *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, a partir da famosa frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, Butler sinaliza que, nesse caso, gênero pode cair na armadilha da compulsão cultural.

Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que

biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2018, p.29).

Butler, por meio de seus estudos, faz o movimento de situar as categorias sexo/gênero no contexto dos discursos (já que elas não são pré-discursivas), de modo que, o ponto central estará nas construções históricas e culturais, como forma de oposição às concepções de gênero/sexo essencialistas. Gênero/sexo estão em constante fluidez, pois “[...] não tem origem nem fim, de modo que é algo que “fazemos”, e não algo que “somos” (SALIH, 2017, p.66).

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos (BUTLER, 2014, p.26).

Não há uma norma a ser seguida rigidamente entre o corpo de uma pessoa e o seu gênero, nem razões para os gêneros estarem presos ao par binário. Desta maneira “não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos” (BUTLER, 2014, p.26).

As teorizações em relação ao conceito de gênero, e ao modo a que o empregamos nas mais diversas áreas sociais, tiveram grandes reformulações e diferentes impactos. Desde a efervescência cultural, epistemológica e acadêmica da primeira e segunda onda do movimento feminista, até as atuais discussões propostas nos estudos contemporâneos de pensadoras como Judith Butler, que inegavelmente preparam o campo das relações de gênero com relevantes pontos para análise. Por assim dizer, Januário (2016, p.32) destaca que “os estudos de gênero têm sido capazes de questionar os papéis sociais destinados a homens e mulheres, permitindo a compreensão da construção e organização da diferença sexual”.

Nessa direção, é importante reafirmar a posição de Dal'Igna e Scherrer (2020, p.33), ao destacarem que “[...] uma determinada compreensão de masculino e feminino, de professor e de professora, tem constituído determinadas formas de narrar tal profissional e o trabalho que desempenha”. Ou seja, os estudos de gênero são fundamentais para pensar possíveis



relações com a educação, trazendo para esse campo o atravessamento das categorias de gênero e sexualidade e os processos de formação das feminilidades e masculinidades.

#### 4.2 A produção da docência: mulheres ocupando os espaços educativos



Fotografia 1: Normalistas da terceira série do Curso Normal Regional do ano de 1946 no Território Federal do Iguaçu<sup>26</sup>



Fotografia 2: Normalistas da segunda série do Curso Normal Regional no ano de 1946 no Território Federal do Iguaçu

<sup>26</sup> Fotografias reproduzidas do trabalho de mestrado intitulado “Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul – PR (1946 – 1980)” da pesquisadora Lucimara Lemiechek (2014).

Ambas as fotografias são dos grupos de mulheres estudantes das turmas de magistério de 1946: as normalistas do antigo Território Federal do Iguaçu, atualmente a cidade de Laranjeiras do Sul – PR – lugar onde nasci e após 74 anos deste registro histórico, conclui o curso de Formação de Docentes (antigo magistério). As imagens retratam o momento de ascensão das escolas normais e a massiva presença das mulheres nos cursos de formação docente. Nelas, outros apontamentos merecem destaque: a figura da professora “decente”, ou seja, as moças austeras, com vestimentas que encobrem os corpos; vestidos e camisas devidamente abotoados até o pescoço e amarradas em laço pomposo; cabelos por vezes presos em um coque alto, ou arrumados com grampos. Ao centro a figura de um homem, ocupando o lugar de autoridade da ocasião.

Essa é uma das representações da docência: a produção das alunas, em especial das professoras, enquanto aquelas que são decentes! Tal produção, conforme destaca Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2017, p.183), “[...] está intrinsecamente ligada ao controle e a regulação dos corpos e condutas femininas ao longo da história”. É a partir dessa relação entre magistério, docência e mulher, que construo essa seção da dissertação.

O desenvolvimento desse capítulo emerge da necessidade de recorrer aos aspectos históricos envolvidos no trabalho docente, nas práticas de formação e as suas articulações com a categoria gênero. Porém, é necessário antes levar em consideração três pontos importantes que sustentam este trabalho.

O primeiro diz respeito ao modo foucaultiano (1979) de compreender a história enquanto descontínua e marcada pela mutação dos acontecimentos. Neste sentido, descarta-se a busca pela origem das coisas e a linearidade dos fatos. Trata-se da “[...] constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1979, p. 171). Ao aprofundar as discussões, abre-se caminho para pensar e principalmente questionar a trajetória das mulheres na educação com crianças pequenas, encarando esse processo como algo em constante transformação na multiplicidade de tempos (FOUCAULT, 2000).

O segundo ponto refere-se ao entendimento de que as instituições escolares, as práticas sociais e os sujeitos são construídos e atravessados pela



categoria de gênero e pelas relações de poder (LOURO, 2014,) e que elas – as instituições – foram se constituindo ao decorrer do tempo enquanto necessárias para a formação de homens e mulheres a partir de diversos interesses. Neste sentido, há constantes transformações engendradas por representações étnicas, sexuais, de classe, de gênero e demais marcadores sociais.

O terceiro é a compreensão de docência como algo intencional, permeada pelos aspectos históricos, políticos, sociais e como resultado de relações de poder e de atravessamentos de gênero e sexualidade, conforme destaca o pesquisador Éderson da Cruz (2019), ao afirmar que a docência é plural. Em linha próxima, Fabris e Dal'Igna (2017) sinalizam que a docência é a ação intencional de professores e professoras em um processo educativo, em que os sujeitos estão em posições diferentes. Já Pimenta e Lima (2005/2006, p. 11), destacam que “A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”.

A docência é um campo amplo que pode ser explorado e associado a uma série de questões: pode ser pensada enquanto formação, enquanto profissionalidade docente, como profissão, como ensino, como didática, ou como planejamento, por exemplo. No contexto específico da Educação Infantil, a docência é associada às especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas; nesse sentido, tem uma intencionalidade de constante troca, responsabilidade e sensibilidade na ação pedagógica.

A concepção de docência nos primeiros anos de vida pressupõe ter o outro como interlocutor ativo e participativo. Significa empreender um movimento dialógico no qual os sentidos vão sendo complementares à ação e convocando o/a professor/a a refletir sobre os sentidos do que diz e do que faz, convocando-o a assumir a responsabilidade pelo seu próprio agir. Esse exercício de pensar no outro-criança como condição para a constituição da docência, pode contribuir para que se sustentem, cotidianamente, relações recíprocas entre adultos e crianças. Para tanto, cabe ao professor/a ter clareza sobre o papel do adulto-professor/a frente ao grupo de crianças, nos espaços de educação infantil (CASTRO, 2016, p.1327).

No decorrer da história da formação docente, as mulheres foram conquistando seu espaço de atuação profissional e, nesse longo processo, a

noção de masculino e feminino que atravessam os sujeitos que vivem a docência ganham força dentro das instituições escolares por meio das práticas sociais, culturais e normativas (LOURO, 2014).

A retomada dos aspectos históricos da docência é importante para perceber as modificações e descontinuidades em seu percurso, pois como afirma Guacira Lopes Louro (2014, p.98), o “magistério e escola, como atividades sociais, transformam-se historicamente”. O processo de feminização do magistério evidencia tais transformações no campo social e educacional, já que nem sempre a docência foi majoritariamente ocupada por mulheres. Como resultado desse processo (em longo prazo), Dal'Igna, Scherrer e Cruz (2017, p.640) afirmam que

[...] também foi sendo gestado um movimento aparente de simplificação e de precarização do trabalho da professora e do professor, fato que tem se tornado motivo para diversas mobilizações sindicais em defesa de melhores condições para essas e esses profissionais em todo o país.

O processo de crescimento massivo do público feminino na educação foi amplamente demarcado por desigualdades de gênero, hierarquização, disputa de espaços e poder no decorrer do tempo e, diante disso, “é importante lembrar que diferentes interesses políticos e econômicos impulsionaram a participação da mulher na educação [...]” (DAL'IGNA; SCHERRER, 2020, p.29). Isso significa, portanto, que o processo ocorreu a partir de determinadas intencionalidades.

A pesquisa intitulada “*Trabalho docente no Brasil: do magistério para a desfeminização da docência*”, desenvolvida por Maria Cláudia Dal'Igna e Renata Porcher Scherrer (2020) é importante referencial teórico para pensar as questões que envolvem esse campo. Para as pesquisadoras, há que se considerar a existência de duas vertentes dentro do processo de feminização do magistério que se diferenciam tanto em questões de significado, quanto na própria questão temporal, conforme destacam a partir das investigações já realizadas por Sílvia Yannoulas (2011) e Roseli Fontana (2010).

Com isso, podemos afirmar que os estudos sobre feminização do magistério, no Brasil, se dividiram em dois momentos. No primeiro, observou-se um aumento significativo das mulheres, mediante análises mais quantitativas e estatísticas, que poderíamos nomear

como análises do processo de feminilização. No segundo momento, consideraram-se as modificações internas no processo de trabalho docente a partir da entrada das mulheres, o que podemos nomear como feminização (DAL'IGNA; SCHERRER, 2020, p.31).

Se, como afirma Louro (2014), o magistério transformou-se e transforma-se a partir do tempo, cultura e sociedade, é possível pensar que mudanças nas concepções da identidade docente podem ser debatidas e também alteradas, com o propósito maior de provocar e questionar a maternidade e uma suposta essência feminina enquanto atributos necessários para o trabalho educativo com crianças.

Os discursos pedagógicos contemporâneos sobre a docência têm gradativamente promovido o embate com as concepções de vertentes essencialistas (pautados no magistério enquanto atividade exclusiva ao feminino) e pensado a desarticulação entre lar e escola enquanto coisas correlatas, e isso têm em muito contribuído para exaltar o trabalho docente em seu caráter pedagógico (DAL'IGNA; SCHERRER, 2020). Contudo, é notável que ainda as raízes históricas da feminização do magistério estão presentes no cotidiano escolar, retomando em muitos discursos a noção de atributos de amor, cuidado e assistência.

Na sequência, a seção intitulada “A professorinha de educação infantil: estereótipos sobre o perfil docente” traz reflexões acerca da naturalização do papel doméstico da mulher na sociedade e as associações entre o mundo do trabalho e generificação da docência.

#### **4.3 A “professorinha” de Educação Infantil: estereótipos sobre o perfil docente**

*E, quando fui escrever, topei com ela já nas primeiras palavras. Suas asas fizeram sombra na página; ouvi o farfalhar de suas saias no quarto. Quer dizer, na hora em que peguei a caneta para resenhar aquele romance de um homem famoso, ela logo apareceu atrás de mim e sussurrou: “Querida, você é uma moça. Está escrevendo sobre um livro que foi escrito por um homem. Seja afável; seja meiga; lisonjeie; engane; use todas as artes e manhas de nosso sexo. Nunca deixe ninguém perceber que você tem opinião própria. E principalmente seja pura”. E ela fez que ia guiar minha caneta.*

*Virgínia Woolf - 1931*

Início este capítulo com a obra “*Profissões para mulheres e outros artigos feministas*”, de Virgínia Woolf, importante clássico da literatura feminista. Escrito há quase um século (1931), os apontamentos críticos da autora estão divididos em sete ensaios<sup>27</sup>, os quais traduzem reflexões importantes do lugar da mulher na sociedade inglesa da época. Logo nas primeiras páginas, ao falar sobre suas experiências e história de vida para operárias<sup>28</sup> (que estão entrando no mercado de trabalho), Virgínia adentra aos múltiplos sentidos do ofício de escritora e jornalista, colocando em pauta algumas problemáticas e obstáculos enfrentados pela condição de ser mulher em meio a um mundo dominado por homens.

A atividade de escritora e jornalista exercida por Virgínia, mesmo não sendo comum à época, devido à resistência e à privação do acesso à educação das mulheres, se comparada com as demais profissões, seria uma ocupação de certa maneira “respeitável” e inofensiva, pois “o riscar da caneta não perturbava a paz do lar. Não se retirava nada do orçamento familiar” (WOOLF, 2018, p. 10). Ou seja, a mulher estaria destinada ao ambiente doméstico, podendo intercalar algumas longas frases às tarefas do cotidiano.

Ao resenhar um romance, ela aponta o embate que passa a ter com a figura construída social e culturalmente sobre o lugar da mulher na sociedade e sobre os grilhões ideológicos que a aprisionavam em relação ao seu modo de pensar. Para seguir escrevendo, precisava ela romper com as barreiras que ceifavam seus pensamentos.

E quando eu estava escrevendo aquela resenha, descobri que, se fosse resenhar livros, ia ter de combater um certo fantasma. E o fantasma era uma mulher, e quando a conheci melhor, dei a ela o nome da heroína de um famoso poema, “O Anjo do Lar”. Era ela que costumava aparecer entre mim e o papel enquanto eu fazia as resenhas. Era ela que me incomodava, tomava o meu tempo e me atormentava tanto que no fim matei essa mulher (WOOLF, 2018, p. 11).

<sup>27</sup> 1. Profissões para mulheres; 2. A nota feminina na literatura; 3. Mulheres romancistas; 4. A posição intelectual das mulheres; 5. Duas mulheres; 6. Memórias de uma União das Trabalhadoras; 7. Ellen Terry.

<sup>28</sup> Virginia Woolf leu o texto do primeiro ensaio – Profissões para mulheres – para a Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres em 21 de janeiro de 1931. Posteriormente foi publicado em “A morte da mariposa”, 1942.

De maneira detalhada, ela traz a metáfora da identidade feminina fantasmagórica que assombra as mulheres de sua época, que as acompanha ocultamente e que dita as regras e limites entre ser mulher e comportar-se tal como uma. Essa figura é denominada por Virgínia Woolf como o Anjo do Lar, em referência ao extenso poema *The Angel in the House* (1854) de Coventry Patmore, que parte de uma concepção masculina sobre a mulher vitoriana, fazendo alusão ao amor conjugal e ao papel estritamente doméstico das mulheres. Os escritos de Patmore sugerem a separação entre os gêneros, a partir da concepção de que a polarização entre homem e mulher é naturalmente predisposta. Neste texto, a mulher é idealizada enquanto aquela que deve ser devota ao ambiente privado e responsável pelo bem estar da vida dos filhos e marido, mesmo que para isso ela precise abrir mão de sua liberdade.

Sobre o Anjo do lar, Virgínia discorre:

Ela era extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias. Se o almoço era frango, ela ficava com o pé; se havia ar encanado, era ali que ia se sentar – em suma, seu feitio era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontade dos outros. E acima de tudo – nem era preciso dizer – ela era pura. Sua pureza era tida como sua maior beleza – enrubescer era o seu grande encanto (WOOLF, 2018, p.11-12).

Essas eram as características entendidas como “naturais” às mulheres e estavam presentes em todos os espaços e atividades desenvolvidas por elas, inclusive no ato de escrever, nos modos de pensar e agir. Woolf, ao questionar a visão extrema e tradicional da mulher, expõe a repressão feminina e sua preocupação em dar voz e visibilidade às mulheres, procurando distanciar-se dos tabus cristalizados sobre a domesticidade e inferioridade. Matar o Anjo do Lar significava mais que uma mera metáfora, significava liberdade intelectual e de certo modo subversão ao sistema da época

Fui para cima dela e agarrei-a pela garganta. Fiz de tudo para esganá-la. Minha desculpa, se tivesse de comparecer a um tribunal, seria legítima defesa. Se eu não a matasse, ela é que me mataria. Arrancaria o coração de minha escrita. Pois, na hora em que pus a caneta no papel, percebi que não dá para fazer nem mesmo uma resenha sem ter opinião própria, sem dizer o que a gente pensa ser

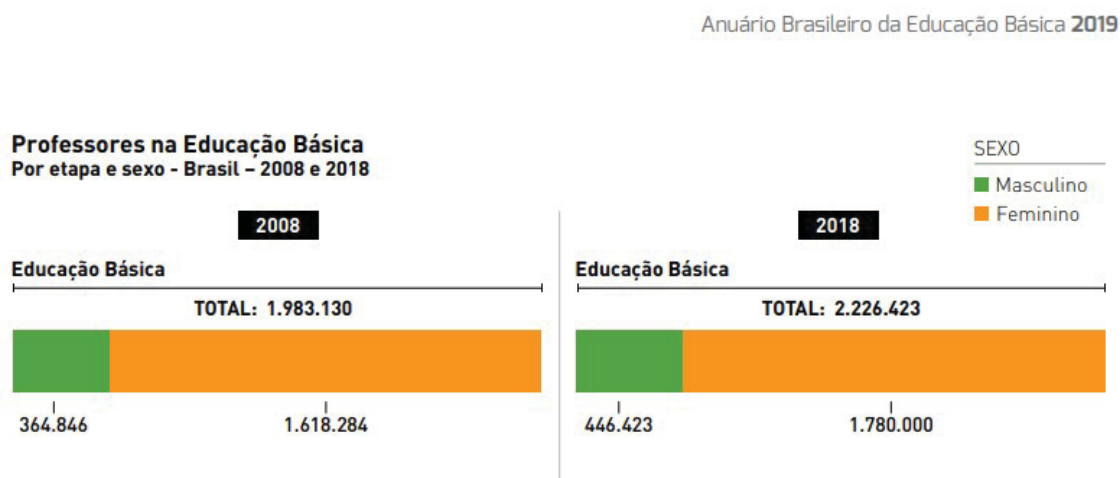
verdade nas relações humanas, na moral, no sexo. E, segundo o Anjo do Lar, as mulheres não podem tratar de nenhuma dessas questões com liberdade e franqueza; se querem se dar bem, elas precisam agradar, precisam conciliar, precisam – falando sem rodeios – mentir. Assim, toda vez que eu percebia a sombra de sua asa ou o brilho de sua auréola em cima da página, eu pegava o tinteiro e atirava nela. Demorou para morrer. Sua natureza fictícia lhe foi de grande ajuda. É muito mais difícil matar um fantasma do que uma realidade. Quando eu achava que já tinha acabado com ela, sempre reaparecia sorrateira. No fim consegui, e me orgulho, mas a luta foi dura (WOOLF, 2018, p.13).

Muitos dos aspectos abordados por Virgínia, ainda assombram os modos de construção da sociedade atual da qual fazemos parte, mesmo estando nós, há quase um século à frente do contexto vivenciado pela escritora. Algumas concepções sobre o ideal naturalizado da figura feminina, ligada à maternidade e ao lar ainda estão presentes nos modos de organização social, em alguns grupos essa relação é mais visível, como é o caso da Educação Infantil.

Dados revelam que o percentual de ocupantes da função docente na Educação Infantil, é majoritariamente composto pelo público feminino, tanto em nível de formação inicial quanto nas próprias instituições de trabalho. O anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) publicou dados que demonstram a feminização do trabalho docente como uma realidade persistente do sistema de ensino no país, fato que chama atenção para pensar as relações de gênero que sustentam essa realidade.

O demonstrativo a seguir apresenta comparações quantitativas, no decorrer de uma década, das professoras e professores da Educação Básica no país, organizadas pela categoria “sexo”. Ao lado esquerdo em 2008, os docentes masculinos representavam 18,39% do total de professores. Ao lado direito, no ano de 2018, houve um tímido aumento na porcentagem, passando o grupo a compor 20,05% do total de professores.

FIGURA 7: LEVANTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR SEXO



FONTE: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica: 2019.** São Paulo: Moderna, 2019<sup>29</sup>.

De igual maneira, essa configuração do perfil docente, a partir da categoria sexo, pode ser observada ao desmembrar a Educação Básica nas suas respectivas etapas: Educação Infantil (de 0 a 5 anos), Ensino Fundamental (de 6 a 14 anos) e Ensino Médio (estudantes de 15 a 17 anos).

Em formato de fenômeno decrescente, as masculinidades na docência vão se reduzindo, sendo sua representatividade afunilada, quando observadas da etapa para a menor da Educação Básica. Quanto maior a idade dos estudantes, maior o número de docentes homens.

<sup>29</sup> Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)>. Acesso em 10 agosto de 2020.

FIGURA 8: LEVANTAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR SEXO E ETAPA



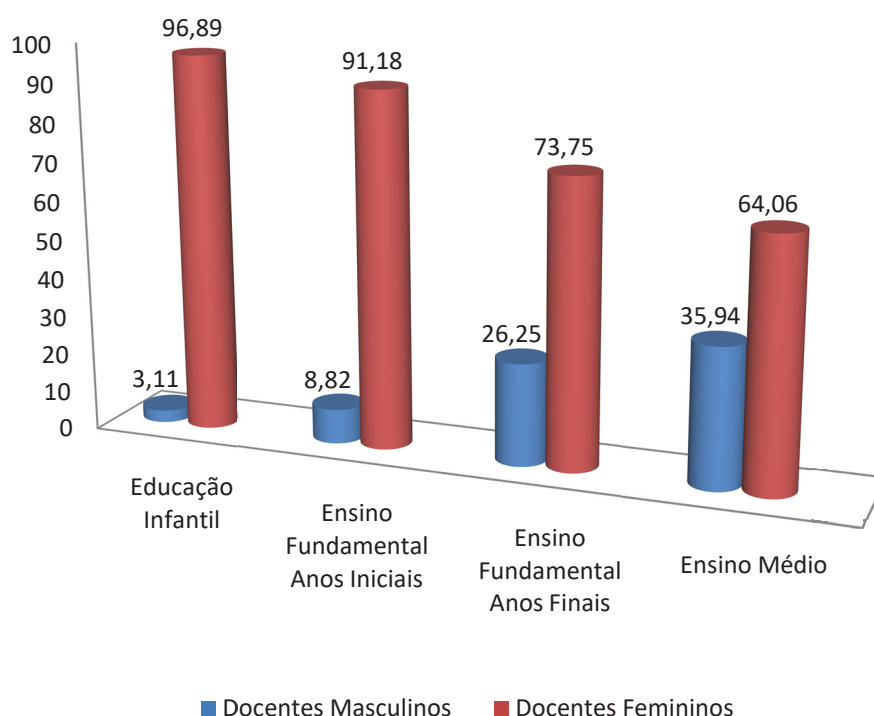
FONTE: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica: 2019.**  
São Paulo: Moderna, 2019<sup>30</sup>.

Para uma melhor visualização da divisão de gênero na profissão docente, organizei um gráfico, que mostra em linha reta as porcentagens de docentes que atuam nesses segmentos.

<sup>30</sup> Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)>. Acesso em 10 agosto de 2020.



**Gráfico 3:** DEMONSTRATIVO DOS DOCENTES ATUANTES (2008), ORGANIZADOS PELA CATEGORIA GÊNERO.

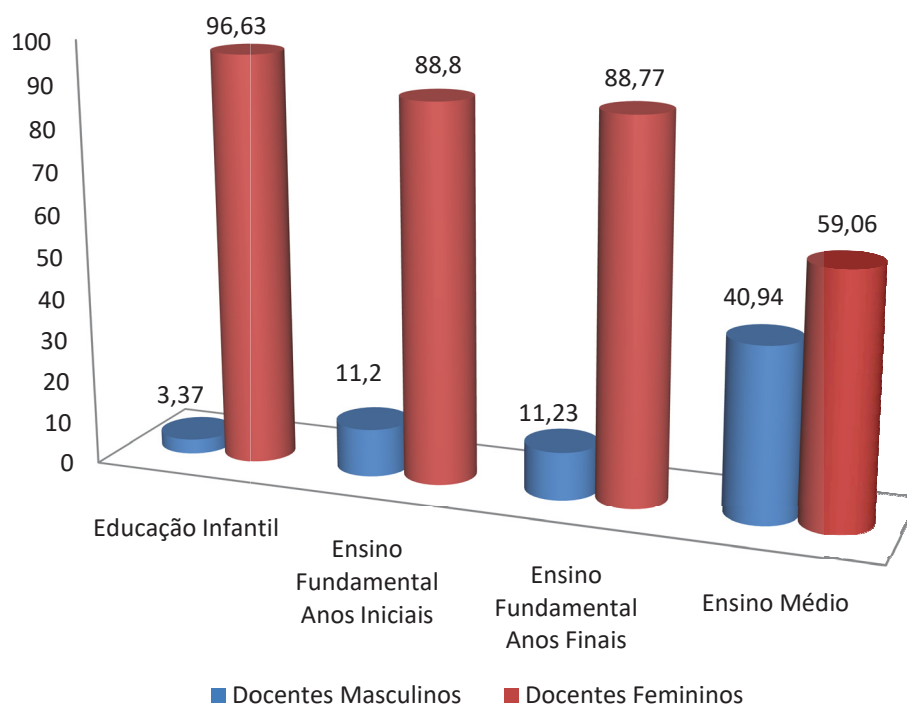


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2020), a partir dos dados coletados pelo CENSO escolar e publicados no Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019.

As masculinidades docentes apresentaram um crescimento gradual de acordo com a etapa de educação. A representatividade masculina salta de 3,11%, na Educação Infantil, para 35,94% no Ensino Médio. Diante do exposto, é necessário pensar nos fatores que interferem direta ou indiretamente nesta configuração, e isso requer atenção para alguns pontos específicos que, de maneira processual e contínua, vem se afirmando por meio de discursos e desembocando na materialidade das escolhas e modos de viver dos sujeitos.

Dados quantitativos atualizados evidenciam que a sólida permanência feminina, no exercício da docência, perdura ao longo de décadas e que no período decenal, compreendido entre 2008 a 2018, as mudanças no quadro docente, em relação ao perfil e gênero, oscilaram minimamente.

**Gráfico 4:** DEMONSTRATIVO DOS DOCENTES ATUANTES (2018), ORGANIZADOS PELA CATEGORIA GÊNERO



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2020), a partir dos dados coletados pelo CENSO escolar e publicados no Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019.

Reduzindo os dados dos gráficos 3 e 4 e fazendo um recorte aos números dos docentes de gênero masculino, se concretiza a hipótese de que as construções culturais a respeito da função docente são resistentes e perpassam década após década, já que o aumento desses profissionais ocorre de maneira lenta e com poucos avanços, sendo a Educação Infantil a etapa de educação que menos apresenta mudanças (em alguns casos, o aumento nem chega a acontecer, como se observa na relação entre os dados de 2008 a 2018):

QUADRO 4 – OSCILAÇÃO DO PERCENTUAL DOS PROFESSORES

	<b>Docentes Masculinos 2008</b>		<b>Docentes Masculinos 2018</b>
Educação Infantil	3,11%	—————→	3,37%
Anos Iniciais	8,82%	—————→	11,2%
Anos Finais	26,25%	—————→	11,23%
Ensino Médio	35,94%	—————→	40,94%
Quadro elaborado pelo autor.			

O contraste evidenciado a partir da categoria gênero na função docente opera de maneira dupla: por um lado, os estereótipos aos atributos femininos, do outro, os obstáculos vivenciados por aqueles que são minoria no setor educacional; ambas as situações estão imbricadas.

A problemática não está na maioria feminina ocupando o cargo, mas encontra-se no fato do discurso maternal e instintivo naturalizado enquanto inerente à feminilidade, assumido historicamente durante o processo de formação e a atuação docente.

Na segunda metade do século XIX, as primeiras instituições de formação do Brasil que abrem espaço para a entrada das mulheres constroem suas bases pautadas sob a perspectiva de submissão e divisão do gênero, tão fortemente presente no referido contexto (1801 a 1900); de modo que a domesticidade da mulher no mercado de trabalho pode ser observada como reflexo das lotadas escolas de formação do magistério na década de 50, que “[...] optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários”, conforme afirmam Catani et. al (1997, p. 26).

A ênfase nas atividades domésticas perpassa os próprios currículos das escolas de magistério, que por longos anos trataram de aprofundar as vocações como algo naturalizado da condição feminina, uma vez que ensinar trabalhos manuais de linha, agulha, bordado e bons modos, ao invés das ciências, seria o amparo para pagar menos por esse trabalho e acentuar a perda progressiva do conhecimento e autonomia das mulheres (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

Nesta conjuntura, a formação vocacional e a incorporação da domesticidade pela escola antecederam à formação humana e intelectual por um longo período. Portanto, o fato das mulheres estarem presentes nos centros de formação docente, não significou que elas gozavam de liberdade e apreço para desenvolver a formação intelectual, se comparado com a educação dos homens. Restava a elas a esquematização de saberes fragmentados, formas mecanizadas e descontextualizadas da cultura, com práticas que remetem à “professorinha” meiga e benevolente que a distanciava da autonomia e da realidade (MARGOTTO, 1997).

Aqui, retomo a figura do Anjo do Lar presente na produção de Virgínia Woolf, que ressoava aos ouvidos da escritora em relação à obrigação das mulheres de não tratar de nenhuma questão com liberdade e franqueza, pois acima de tudo, julgava ele (o anjo) que elas deveriam ser tão afáveis e puras, que ninguém poderia perceber a presença de opiniões próprias, apenas o seu lado maternal e sensível de boa moça. Arrisco-me em dizer que não é apenas o Anjo do Lar que assombra as mulheres, talvez haja de igual maneira, um “Anjo Docente” idealizado na feminilidade e materializado na docência.

Os homens que ditavam as regras sociais, a partir da segregação de gênero nos espaços sociais, idealizavam um perfil para as professoras e não dispensavam a ideia de pureza e passividade. Conforme os estudos de Louro (1997, p.83), as mulheres que compunham o magistério feminino e, formavam a grande massa de mão de obra para a escola primária, estavam sob o prisma de santidade, sendo elas mulheres de uma vida pautada na moralidade

Sem dúvida essa não é a solteirona severa, mas a professorinha objeto do desejo amoroso. Ela ainda é a mulher pura, uma “operária divina” que se contrapõe à vida desregrada do homem que sonha com ela. [...] Há uma suposição de que a professora leva uma vida correta, limpa, “serena” e que ela condena a boemia do homem, no entanto, não dá para esquecer que toda culpa lhe cabe – afinal ela poderia interromper essa vida descuidada. O papel regenerador da mulher continuava reafirmado (LOURO, 1997, p. 83).

A figura feminina que assombra Virgínia, e tantas outras mulheres, é a mesma que aparece subliminarmente na identidade profissional docente, carregada por marcas provenientes da condição de ser mulher. A educação e cuidado com o corpo das crianças pequenas são frequentemente associados

como responsabilidade única e exclusivamente feminina, levando em consideração o modelo de casamento do patriarcado e das famílias compostas por membros heterossexuais. Dessa maneira, ser professora na Educação Infantil significa também, uma extensão dos afazeres domésticos e dos papéis desempenhados no cotidiano familiar.

De acordo com Tanuri (2000) às escolas normais de formação docente, eram destinadas apenas a homens, sem que houvesse a possibilidade de formar mulheres. Posteriormente, somente com o desprestígio da função, é que se criam as escolas normais femininas, com um currículo “adequado” a elas, reduzido e com foco no domínio de trabalhos domésticos. Assim, perpetua-se “a ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos” (TANURI, 2000, p. 66).

As contribuições de Woolf são instigantes para pensar as tradições que perpassam a história e os modelos de sociedade, sendo elas modificadas em um fluxo de avanços e retrocessos no que se refere às questões dos direitos das mulheres. A educação feminina, pensada pelas lentes masculinas, foi organizada para reiterar a confinção das mulheres aos ambientes domésticos e torná-las responsáveis por quaisquer setores que se aproximem das atividades do lar. Essa condição revela as tentativas de excluí-la da vida pública e colocá-la em condição secundária e permanente do ambiente privado.

Por mais que a entrada das mulheres nas escolas de formação também represente avanços, levando em consideração que é o início da migração entre vida privada e pública, é importante frisar que esse processo não foi pensado como prioridade para a formação feminina, já que elas foram educadas dentro e fora das escolas para ser submissas, por meio de um ensino que se manteve pobre, mesquinho, raso e ignorante (CATANI, 1997).

Como resultado desta condição, institui-se o discurso machista sob as representações do professorado feminino. No imaginário social, as professoras de Educação Infantil não pensam, são meras executoras de uma função que já exercitam com os próprios filhos. São técnicas. Profissionais do amor maternal e substitutas da mãe.

Este panorama, de inferioridade condicionada ao trabalho docente, reflete-se em questões atuais. A exemplo disso destaco as diferenças salariais entre as categorias dos Licenciados em Pedagogia, em que a área de atuação é determinante no reconhecimento do professor e professora, ficando em desprestígio a Educação Infantil. Quanto menor o público atendido na docência, mais baixos são os salários. Há uma ideia de que a professora é aquela que trabalha com os maiores e recebe mais pelo trabalho exercido. Já a professora de Infantil ganha menos e não é reconhecida como profissional com formação que atua diretamente nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho docente na Educação Infantil é muito específico e precisa ser reconhecido e valorizado dentro das suas especificidades, já que envolve ações educativas, afetivas e emocionais desde os primeiros anos de vida do ser humano. Mantovani e Peroni (1999) destacam que as/os profissionais que atuam com crianças pequenas devem dominar uma pluralidade de conhecimentos para exercer o trabalho pedagógico, o qual deve estar pautado na integralidade das crianças. Para as autoras, essas profissionais desempenham um papel flexível; de maneira que nas suas práticas pedagógicas, a observação, a interação com diferentes pessoas e contextos deve estar presentes.

Permanecem de maneira consistente os tabus da “professorinha” e do papel desempenhado pelas mulheres nesta função. A comunidade escolar inclusive a chamam de “tia”, e entregam os seus filhos para passarem o dia sob a tutela de professoras, que se pressupõe terem aptidões com atividades do âmbito familiar e relacionadas ao casamento, como ser boa mãe, boa esposa, e ter atributos como amor, sensibilidade e cuidado.

A história da educação brasileira aponta que os lugares socialmente ocupados pelas mulheres carregam delimitações em decorrência da compreensão de que a elas, o âmbito doméstico seria o eixo de referência principal para as demais ocupações que passariam a exercer. Louro (2014), neste sentido, destaca que as atividades externas não eram bem vistas, já que se considerava um desvio das funções “naturais”, femininas.

Ocupar os espaços da educação com crianças pequenas ajustava-se perfeitamente ao esperado pela sociedade. Em decorrência desses aspectos

históricos (tanto na educação das mulheres, quanto na própria demanda de mão de obra para a educação) a docência começa a ser impulsionada como algo inerente ao gênero feminino, resultando em um perfil ideal, não apenas de professora, mas também como a figura substituta materna mais próxima. As mulheres tornaram-se tão legítimas para a função, que raramente encontramos professores nesta etapa de ensino, mesmo na atual conjuntura.

A naturalização do perfil feminino é resultado de um longo período de educação doméstica e da reiteração dos atributos compreendidos como “inerentes” à mulher. Se para Virgínia Woolf, a figura fantasmagórica do Anjo do Lar a assombrava, para as professoras da contemporaneidade, esse mesmo fantasma reaparece imbricado no perfil da profissão. Estou me referindo neste caso, às ligações da docência com as mulheres e o menosprezo que a carreira ainda enfrenta. Antes de serem vistas como professoras graduadas e especializadas, elas são vistas como boas moças e como mães confiáveis e amorosas.

É necessário discutir as generalizações que atravessam a docência e ressignificar os discursos em torno da Educação Infantil, colocando em pauta discussões sobre a generificação do trabalho docente. É preciso matar o Anjo do Lar presente em cada instituição e presente no imaginário social. Transgredir os muros ideológicos construídos sob as lentes masculinas, firmar a desconstrução de “gênero ideal” para a docência, ou para quaisquer outras funções.

Em seguida, a seção “Revisitando a ascensão das escolas normais de formação docente” ocupa-se em situar como se deram os processos de entrada massiva das mulheres nas escolas de formação docente.

#### **4.4 Revisitando a ascensão das escolas normais de formação docente**

As primeiras iniciativas com o intuito de estabelecer as escolas específicas de formação docente, decorrem do movimento de expansão da instrução pública e da institucionalização do ensino, ou seja, a “[...] implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p.62).

Leonor Maria Tanuri (2000), ao estudar a história de formação dos professores, sinaliza que as escolas normais brasileiras começam a ser implantadas por iniciativa das províncias em uma trajetória incerta de fixação, pois havia problemas de diferentes ordens nestes estabelecimentos: organização didática simples; currículo rudimentar; poucos professores; infraestrutura inapropriada; descontinuidade administrativa e até mesmo a baixa procura de alunos. Após diversas tentativas e esboço de propostas mal sucedidas, as escolas normais passam a ser reconhecidas e entendidas como importantes para o desenvolvimento nacional e “paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também, o enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino” (p.66).

O direito efetivo da mulher à educação se deu tardiamente, a partir da publicação da Lei de 15 de Outubro de 1827, determinada pelo Imperador Dom Pedro I, a qual anunciava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do império. Surgem então, as primeiras vagas para mulheres no magistério primário e maiores possibilidades de instrução (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

A conquista do acesso à educação e às escolas de formação docente, não foi suficiente para estabelecer equidade e qualidade de ensino entre os gêneros. O próprio ato legal de 15 de outubro de 1827, das leis do Império, dispõe em seu texto diferenciações pautadas no modelo binário. Esse é o marco de acentuação da já praticada rejeição da mulher, firmada por meio da permanência da domesticidade e submissão.

Art. 6º **Os professores** ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12. **As Mestras**, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (BRASIL, 1827)



Os currículos e áreas de atuação estavam organizados de maneira desigual, tendo como base o sexo do público-alvo e as representações sociais de cada gênero. “Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos” (TANURI, 2000). As limitações impostas para a mulher, tanto no ambiente familiar quanto nas demais esferas e instituições sociais, convergiam para a educação sufocante de aspecto submisso, passivo, dócil e paciente. Sem voz, sem rebeldia, sem reação, a percepção que lhes era passada é a do conhecimento como algo limitado e exterior a si mesmas. “[...] A ideia era que o saber emanava do livro, do diretor, do topo da pirâmide acadêmica ou administrativa – de resto era desperdício conhecer verdadeiramente para se ensinar crianças” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 28).

Para Demartini e Antunes (1993), a demarcação sexual, resultou em diferenças no tratamento cotidiano, nos baixos salários e desprestígio social das mulheres que se ocupavam do cargo. Assim, o pano de fundo entre currículo diferenciado e controle da prática docente, recai sobre a divisão sexual do trabalho e de classe (APPLE, 1988).

O décimo segundo artigo, impresso na Lei de 15 de Outubro de 1827, evidencia as problemáticas de uma sociedade machista, ao dissertar que as mulheres brasileiras deveriam ser obrigatoriamente reconhecidas pelo seu caráter de honestidade. Caráter este, julgado e analisado por homens, os quais determinavam os requisitos de uma suposta “decência” para as futuras professoras.

Já às vésperas da República no Brasil, as mulheres constituíam o público favorito e predominante do curso de magistério primário e secundário (CATANI, 1997); nesse sentido, a formação de professores e o universo feminino delinearam até os dias atuais, uma relação mútua. “À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (TANURI, 2000, p.67).

Ainda que o processo de feminização do magistério tenha se dado de maneira consistente e firmado a prevalência das mulheres enquanto discentes

e docentes, Louro (2014, p. 93) chama atenção para pensar sobre a dominação masculina nos espaços escolares

[...] não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de representação dos saberes) são masculinos.

A transgressão das mulheres, do ambiente privado e familiar para os espaços públicos, não esteve imune às relações hierárquicas de gênero, pois a atuação das professoras e alunas estava restrita às raízes da hierarquia patriarcal, característica de forte peso da época. Portanto, a relação de domesticidade presente na relação mulher x família permaneceu na relação minimamente deslocada para mulher x instituição. Se, no contexto familiar, o homem era a representação maior de poder, nos espaços educativos esse poder mantinha-se concentrado nos mesmos, já que a docência estava sempre em posição inferior às atribuições dos cargos elevados e ocupados pela figura masculina: diretor, administrador ou inspetor.

Poder e vigilância estavam imersos em meio ao controle burocrático, no currículo e nas próprias práticas docentes do cotidiano escolar. A partir da concepção da diferença sexual dos corpos, o lugar da mulher aloca-se em meio às normas autoritárias masculinas. Compreendia-se que haveria uma suposta capacidade masculina de gerir mulheres; de tal maneira que a administração escolar urbana pôde aumentar seu poder de controlar currículos, estudantes e pessoal (APPLE, 1987). Podemos identificar então que, no caso do magistério brasileiro, a feminização foi rápida e estimulada, mas seguiu controlada por autoridades públicas masculinas (DAL'IGNA; SCHERRER, 2020, p.32).

Pesquisa realizada por Apple (1987), intitulada “*Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia*” sobre a divisão sexual do trabalho no contexto estadunidense e inglês, das décadas 50 e 60, sinaliza que com as mudanças do mercado de trabalho e a ocupação das mulheres a certos postos, houve maiores tentativas de controle externo para os conteúdos e processos desses empregos. “Assim, a separação da execução, e

o que veio a ser chamado de desqualificação e empobrecimento de certos empregos constituem um conjunto de forças extremamente atuantes sobre o trabalho feminino” (APPLE, 1987 p.16). Para o autor, as relações de gênero são ferramentas de controle importantes para a produção dos limites demarcados nas instituições pedagógicas e nos lugares assumidos nelas pelos sujeitos que as compõem.

Ainda, no campo da superioridade e hierarquia masculina, Demartini e Antunes (1993) realizaram um estudo sobre a rápida ascendência dos professores homens dentro da carreira do magistério. Tendo como base o contexto paulista, as pesquisadoras apontam para um importante questionamento: “estariam as professoras representadas em todos os postos de controle de formação de profissionais?” Na tentativa de endossar a discussão, as autoras recorrem a relatos de professores, de ambos os gêneros, que concluíram a formação acadêmica nas escolas primárias e dedicaram a carreira profissional ao exercício da docência, ainda nos primeiros anos do século XX.

A pesquisa apontou resultados paralelos com as discussões anteriormente realizadas por Apple em 1987, em que a construção hierárquica do poder permanece nos contextos educacionais e nos centros de formação docente, como representação da autoridade masculina frente à posição ocupada pelas mulheres, construída a partir dos costumes sociais. Com base nas memórias e história de vida dos sujeitos entrevistados, as autoras concluem que

Analizando mais atentamente, podemos notar que para quase todos [os entrevistados] a permanência como professor primário dentro da sala de aula representou um curto período de suas trajetórias profissionais: logo depois de iniciaram suas atividades foram promovidos a diretores, ou convidados para assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 9).

Como lembra Louro (1997), não se trata apenas da diferença de gênero em si, mas sim da forma como essa diferença é encarada, valorizada e conduzida. A sucessão de promoções no sistema educacional era algo corriqueiro entre os professores homens da época, e isso representava para

além da ascensão do poder, nos centros de formação e escolas, a representação da atuação masculina nos mais altos níveis sociais.

É provável que no jogo do mandonismo político fortemente vigente no estado nesse período, e bastante atuante no sistema educacional (Demartini, 1989) – o poder exercido pelos coronéis e “delegados” de alguma maneira às autoridades escolares -, seriam mais bem vistos os homens do que as mulheres. Afinal, os coronéis eram homens (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 11).

O magistério, a partir da segunda metade do século XIX, passa a ser permitido para as mulheres. Com isso, a docência passa por uma fase de transição gradual e de junção aos interesses sociais e econômicos, em que a procura do público feminino, “[...] apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p.66).

A educação da infância começa a ser atrelada aos cuidados e à afetividade junto a uma série de discursos de ordem, progresso, modernização da sociedade, higienização e de família em crescente ascensão. “A esses discursos vão se juntar os da nascente psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças” (LOURO, 2014, p.100).

As escolas de formação, majoritariamente ocupadas pelo público feminino reformulam os currículos tendo como base a nova estrutura do professorado: a hegemonia feminina. “Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos e prestigiados campos de conhecimento daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância” (LOURO, 2014, p.101).

Assim, o magistério feminino foi se constituindo com base no perfil docente fortemente atrelado com o ideal de mulher com as responsabilidades do casamento e maternas (mesmo que as professoras não viessem a ser mães) e com características próximas às personalidades morais religiosas. “As mulheres professoras – ou para que as mulheres possam ser professoras – precisam ser compreendidas como mães espirituais” (LOURO, 2014, p.108). O casamento e a doação aos trabalhos domésticos representavam a principal

atividade social para as mulheres, em prol de fortalecer a manutenção do modelo padrão e tradicional de família.

De acordo com os estudos de Louro (2014), quando a destino “natural” das mulheres (casar e constituir família) não era concretizado, restava a elas procurar alguma atividade que mantivesse ligação às tarefas indicadas ao feminino. “As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; elas eram de algum modo, *chamadas* para exercer a docência” (LOURO, 2014, p.108). Entre viúvas, solteiras e órfãs, as mulheres passam a incluir na docência a percepção de função extensora das tarefas do lar, até mesmo substitutas da família, que se doam e entregam-se às crianças atendidas nas instituições de educação. Contudo, a autora chama atenção para pensar a relação dupla que esse momento representava na vida das mulheres, conforme discorre

De um lado, essa era uma mulher que falhara, pois carregava para sempre o insucesso de não ter casado e não ter tido filhos; por outro lado, ela era uma mulher que tinha uma instrução mais elevada, trabalhava fora do lar, com uma possibilidade de circulação pelo espaço público maior do que as demais mulheres. Além disso, ela exercia uma atividade remunerada, o que podia garantir seu sustento ou, eventualmente de pessoas sob sua dependência. De algum modo – ainda que com evidentes restrições – essas solteironas usufruíam de certas prerrogativas masculinas. Certamente elas eram um pouco “diferentes” das outras mulheres (LOURO, 2014, p.108/109).

Maria Cláudia Dal'Igna, Renata Porcher Scherrer e Éderson da Cruz (2017), destacam que a partir das contribuições de Louro (2014), sobre pensar a feminização do magistério enquanto processo dotado de atravessamentos políticos, históricos e culturais, é possível também pensar a dupla relação que percorre o movimento de entrada massiva das mulheres no magistério:

[...] o espaço da docência, ao mesmo tempo em que, politicamente, constituiu-se importante para as lutas feministas, por ser um dos primeiros espaços de trabalho a serem ocupados por mulheres fora do espaço doméstico, aos poucos, foi também se tornando enredado numa teia de sentidos produzidos pela linguagem, que conferiu à profissão docente, e ao trabalho da mulher nesse espaço, um estatuto de extensão do lar (DAL'IGNA; SCHERRER; CRUZ, 2017, p.640).

Na próxima seção, abordo questões relacionadas à trajetória e caminhos percorridos pela Educação Infantil no Brasil, de modo a evidenciar aspectos

que fortaleceram a concepção de cuidado atrelado ao assistencialismo e dependência da tutela feminina – aspectos caros e de impacto para a reiteração dos discursos da creche enquanto extensão do lar.

## 5. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

### 5.1 Do assistencialismo ao direito: aspectos históricos da educação infantil no Brasil



Fotografia 3: Creche da Fábrica de Tecidos Corcovado - Rio de Janeiro (foto de 1940)<sup>31</sup>

Dedico este tópico para pensar as questões específicas da infância e da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Está estruturado em dois momentos: primeiro, considero pertinente fazer uma breve retomada histórica do percurso da Educação Infantil – EI em âmbito nacional, trazendo alguns apontamentos sobre a relação entre direito, mulher, assistencialismo e educação. Em seguida, situo o contexto de bases legais vigentes para a EI na atualidade, a partir dos documentos gerais e dos marcos políticos que contemplam a infância no atual período.

As maneiras de atendimento institucional às crianças, bem como as concepções em torno da infância, nem sempre tiveram os princípios atuais, já que a “A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade” (KRAMER, 2006, p.14). Neste sentido, é preciso

---

<sup>31</sup> Imagem extraída do site: <<https://www.timetoast.com/timelines/historia-de-educacao-infantil>>. Acesso em: 10 set. de 2020.

lembrar que as políticas educacionais voltadas para a EI não são estáticas, mas sim resultado de inúmeras lutas e resistência em prol do reconhecimento das suas particularidades e do seu potencial educativo, especialmente por carregar um longo percurso histórico associado às funções de assistência à infância. Ela (a EI) se modifica em diferentes momentos históricos e de acordo com os diversos contextos e interesses, de maneira que “a concepção de criança e de infância norteia o tipo de acolhimento instituído e que esta se transforma sendo continuamente condicionada e tangenciada pelas questões sociais, econômicas e políticas de cada período histórico” (GUIMARÃES, 2017, p.84).

Nos últimos 30 anos a EI e os desdobramentos em torno das crianças, bem como os constantes desafios e possibilidades dessa etapa de educação, têm sido fortemente debatidos, buscando firmar propostas de direitos e deveres, políticas públicas de acesso e permanência, de qualidade, de financiamento, de aprimoramento da formação docente, entre outras. Contudo, vale destacar que, as discussões e políticas firmadas neste âmbito, não são sinônimas de efetivas melhorias ou de garantias de qualidade.

Se comparada com as demais etapas de educação básica é possível perceber que a EI, da mesma forma que a importância do seu caráter pedagógico, foi tardiamente reconhecida em um processo definido por Rosemberg (1984) como ciclos sucessivos de expansão e retraimento. Reconhecê-la como parte integrante da educação, não significa necessariamente que, na atualidade, a EI tenha devidamente transgredido a condição subalterna a que tem sido colocada no decorrer de sua trajetória. Como diria Vital Didonet (2001) “Hoje a creche é outra, mas nem tanto!”.

Com base na contextualização histórica da integração e da construção política do direito à EI, os pesquisadores (es) Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet, mostram na produção “*Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*” (2011), que os movimentos percorridos pela EI, até alcançar o atual formato, podem ser divididos em três grandes etapas, mesmo que isso não demonstre uma efetividade linear dos fatos, tampouco que as concepções tenham sido abandonadas ou aderidas no exato momento em que esses períodos são datados.



A primeira etapa, com início em 1875, é marcada pelas iniciativas de diferentes setores na busca por atendimento às crianças e perdura até o período de redemocratização do país em 1985. Já na segunda etapa, há intensa participação social, por meio de movimentos, fóruns e discussões, em busca de construir alternativas jurídicas que contemplem a criança como cidadã de direitos. Entre 1986 e 1996, ocorreram regulamentações políticas e legislativas em torno dos direitos da criança.

A última etapa corresponde ao fim da segunda metade da década de noventa até os dias atuais, período em que se formulam e firmam-se as diretrizes, políticas e planos para efetivação dos direitos infantis, de modo que o “Estado focaliza a criança como sujeito de políticas públicas e se retoma a mobilização da sociedade, por meio de suas organizações representativas” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.17).

A creche emerge como necessidade do movimento de entrada das mulheres ao mercado de trabalho. Não se trata especificamente de atender aos anseios da infância, tampouco de encarar as crianças enquanto sujeitos sociais de direitos, mas sim de garantir condições para “facilitar” o mundo do trabalho e o desenvolvimento nacional. Oliveira e Teixeira (1985, p.38) destacam que “a partir da década de 1910, principalmente, começaram a surgir no Congresso alguns parlamentares mais sensíveis às questões sociais [...]” e trabalhistas, dentre elas a regulamentação do trabalho das mulheres e instalações de creches são incorporadas ao contexto das operárias.

Desde o modelo industrial de trabalho do século XVIII na Europa, e com os novos modos de organização da estrutura familiar, decorrentes da mão de obra feminina, as crianças passaram a estar alheias e a serem encaradas como um problema. “Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade [...] e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p.12).

Os sistemas de filantropia junto as preocupações de ordem médica aparecem com grande peso a partir de 1930, com ampla atuação dos profissionais da saúde, acompanhados de “[...] propostas higienistas, revezando-se no discurso ou mesclando atuação médica, sanitarista, assistencialista e moral” (DIDONET, 2001, p.13).

No contexto do efervescente desenvolvimento urbano-industrial do Brasil, a formação das instituições voltadas ao atendimento infantil consolida-se a partir da articulação entre um conjunto de saberes e forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, as quais impulsionam os discursos pautados na concepção de assistência infantil condicionada aos cuidados corporais e de higiene, os quais intensificam a aproximação entre os aspectos assistencialistas e educacionais, principalmente para as camadas populares e pobres. Nessa direção, “as iniciativas de atendimento aparecem sustentadas por três interesses básicos (o médico-higienista, o jurídico-policial e o religioso)” (KUHLMANN JR; 1991, p.17).

Kuhlmann Jr. (2004, p.182) destaca que as ações assistenciais não são isoladas de ações educacionais, elas se sustentam em princípios educativos, entretanto, “A educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional”.

As instituições pré-escolares assistencialistas tinham uma perspectiva educacional coerente com as proposições de “assistência científica”, claramente dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Educação que não era entendida apenas de forma genérica – ocorrendo informalmente –, mas no sentido de prever uma prática intencional, no interior de instituições constituídas para esse fim (KUHLMANN JR; 1991, p.24).

Inegavelmente as questões de classe operaram como fator de peso na busca por oferta de vagas e atendimento especializado, principalmente aos filhos das mulheres que buscavam condições para trabalhar fora do contexto do lar. “Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela” (KUHLMANN JR; 2000, p.12).

De acordo com Maria Malta Campos (1999, p.120), para compreender a construção social das questões que definiram/definem os direitos da criança à educação no Brasil, “[...] torna-se necessário recuperar os diversos momentos históricos que cercaram a introdução de novas definições legais sobre a assistência e a educação de crianças pequenas”. A esse propósito, a autora considera que o marco inicial de garantias legais de contemplação à infância está no universo do trabalho, nas alterações políticas, econômicas e sociais,

decorrentes da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, que veio a ser aprovada após o Movimento de 30. Nessa direção, Rosenberg (1984) destaca que o marco legal da infância atrelada ao mundo do trabalho, é impulsionado pelas creches criadas e mantidas por indústrias paulistas ainda na década de 1920.

A CLT, aprovada no ano de 1934, traz na redação dos artigos 389 e 396 dois pontos relevantes para endossar as propostas de atendimento das trabalhadoras e seus filhos:

[...] no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalharemos pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação. O artigo 396 da mesma lei, introduzido em 1967, determina que, até que seu filho complete seis meses de idade, a mulher tem o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais de meia hora cada um, para amamentá-lo (CAMPOS, 1999, p.120).

Vale destacar que a inserção da criança no texto base da CLT, nesse momento, é ainda algo muito incipiente já que não se refere a obrigações de caráter educativo; seu objetivo é a garantia da amamentação dos bebês, cujas mães estão sob regime de trabalho. A lei não surtiu efeitos, sendo ignorada pela grande maioria das empresas do setor privado, devido à falta de fiscalização e punição e inclusive, pelo próprio desconhecimento das mulheres em relação a este direito (ROSEMBERG, 1984).

Com o aumento do campo de trabalho feminino para as classes médias, a necessidade de atendimento educacional deixa de ser exclusividade aos filhos dos mais pobres, abrindo espaço para maior abrangência e certa legitimidade social. Kuhlmann Jr (2000, p.12), destaca que

Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado.

Ainda neste contexto, a expansão de atendimento à criança é marcada não somente pelos avanços relacionados à CLT, mas também por algumas outras ações, como é caso dos “[...] parques infantis implantados por Mário de

Andrade quando à frente do Departamento de Cultura do município de São Paulo nos anos trinta” conforme destaca Campos (1999, p.121).

A esfera do trabalho articula-se com as questões de assistência social no atendimento à infância, conforme aborda a pesquisadora Ana Paula Tatagiba<sup>32</sup>, ao elencar algumas das ações desenvolvidas pela Legião Brasileira da Assistência – LBA<sup>33</sup>, que firmou “significativas marcas na forma de cuidar e educar as crianças oriundas da classe trabalhadora” (2011, p.151), junto à articulação com instituições privadas em prol do apoio político ao governo nas estratégias populistas de aliança e compromisso com a sociedade civil.

Inicialmente a LBA foi projetada para dar suporte às famílias de soldados que foram enviados para a Europa no período de guerra; um pouco mais tarde, em 1946 ela assumiu mais efetiva e especificamente o objetivo de atender as questões de maternidade e infância, com ênfase assistencial e de saúde. “Fazia convênios com secretarias de Assistência Social dos estados e com associações comunitárias para atendimento de crianças de 0 a 6 anos, em áreas de pobreza” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.24). Posteriormente, a vertente educacional passa a integrar as ações tomadas pela LBA por meio de discursos, concepções e orientações pedagógicas de atendimento à criança instituídas no Projeto Casulo de 1977, ainda que de modo tímido, devido à massiva perspectiva da época de atendimento à pobreza, ações coletivas entre comunidade, família e voluntários e baixos custos (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Na ditadura militar<sup>34</sup>, a persistente atuação dos movimentos sociais urbanos reaparece com força, objetivando o início da redemocratização do país e o fim do cerceamento da liberdade de expressão e das organizações civis. Ao fim da segunda metade da década de 1970 e em meio aos crescentes movimentos populares, sindicais e estudantis, o movimento feminista vai atuar de maneira intensa por meio de diferentes organizações: clube de mães e associações de bairros, por exemplo.

---

<sup>32</sup> Ver o trabalho intitulado *‘Percursos de uma luta urgente: a Educação Infantil como dever do Estado’* (2011) de Ana Paula Tatagiba.

<sup>33</sup> A Legião Brasileira de Assistência foi extinta somente no ano de 1995.

<sup>34</sup> O regime da ditadura militar brasileira durou 21 anos, período comandado por governos militares. Foi instaurado em 1 de abril de 1964 e permaneceu até 15 de março de 1985.

A partir de 1975, com a decretação pela ONU do Ano Internacional da Mulher, vão surgindo, também, no país, núcleos de organizações feministas, cujas participantes provêm principalmente dos estratos médios da população. Esses grupos divergiam entre si na maneira pela qual priorizavam as palavras de ordem feministas, isto é, as reivindicações relativas às discriminações de gênero (ROSEMBERG, 1984, p.76).

As iniciativas dos grupos de mulheres endossaram o movimento em prol da luta por creches, a qual se intensifica e chega a vários pontos do país como uma importante pauta (CUNHA, 1991; GOHN, 1985). Desse modo, as mulheres são decisivas no processo de ampliação de creches.

Agora são as mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, que incluem a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizam, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política (CAMPOS, 1999, p.122).

As instituições de EI, até meados da década de 1970, passaram por um lento e indefinido processo de expansão, com contato indireto e instável na área educacional, sendo elas lotadas em parte aos órgãos responsáveis pela saúde e assistência social e em parte ao próprio sistema de educação (KUHLMANN JR, 2000).

Já aos anos oitenta o destaque vai estar nos discursos em torno da integração entre creche e pré-escola, entendendo o desenvolvimento da criança como protagonista das ações. O congresso realizado em Brasília, com a temática “A criança precisa de atenção”, foi organizado com vistas a atender essa perspectiva, tornando-se importante passo para progredir nas questões de atendimento integral das crianças de zero a seis anos e nas projeções políticas para a educação pré-escolar, com enfoque à integralidade da criança e o desenvolvimento harmônico (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Campos (1999, p.123) sinaliza mudanças nos espaços e formas de atuação das feministas, uma vez que “[...] As lutas deslocam-se das ruas e praças e ocupam os espaços mais formalizados dos Conselhos, das associações, dos sindicatos, das universidades, dos parlamentos e dos órgãos oficiais das novas administrações”. Assim, as questões de ordem política, sobretudo, os períodos pré-eleitorais e o elo entre eleitores e governo, demarcaram a referida década, de maneira que “as eleições atingiriam as

assembleias legislativas, o senado, as prefeituras e governos estaduais. Os partidos políticos, de situação e oposição, incluem em suas plataformas a expansão da rede de creches” (ROSEMBERG, 1984, p.77).

As articulações ocorridas a partir do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM resultaram na Carta de Princípios “Criança: Compromisso Social”, documento de importante relevância para a dimensão educativa da EI e para o entendimento da criança enquanto sujeito social de direitos. “Dessa posição decorre a proposta para a nova Constituição de que a creche seja entendida como uma extensão do direito universal à educação para o cidadão-criança na faixa etária de zero a seis anos” (CAMPOS, 1999, p.123).

Na carta de princípios, três pontos são essenciais e ganham destaque, sendo eles: 1) o direito de educação na infância é um direito conquistado e não um ato de benevolência; 2) a creche tem essência educativa e não apenas custodial; 3) este é um direito de toda criança, portanto não está restrito ou condicionado à mãe trabalhadora (CAMPOS, 1999).

A partir dessa breve retomada histórica do percurso trilhado pela EI, busquei deter-me em trazer para a discussão os desdobramentos em torno do da creche e pré-escola enquanto extensões do lar e das funções familiares. Essa dinâmica de revisitar o caminho histórico da EI requer olhar para a própria história social brasileira e compreender que a creche, assim como o cuidado, ocupa um lugar importante e de centralidade na vida e nos modos de organização das famílias, sobretudo, no contexto nacional em que as desigualdades econômicas são demasiadamente acentuadas. Para Guimarães (2008, p.44)

[...] iniciativas de assistência são muito importantes, tendo em vista a pobreza e a precariedade de enorme parcela da população brasileira; não no sentido de oferecer algo “pobre para os pobres”, programas e políticas de baixo custo, mas assistência no sentido de assegurar o direito à vida, à dignidade, a políticas para igualdade de oportunidades com a participação das populações também como agentes e não só objetos das ações dos outros.

Didonet (2001) destaca que as referências históricas da creche são unânimes ao afirmar a relação estreita que se dá a partir do trinômio mulher-trabalho-criança no mundo ocidental, de maneira tão contundente que esses elementos ainda sustentam e reverberam nos discursos sobre a EI, os quais

acabam por acentuar de maneira hierárquica (entre criança e família) o direito de acesso à esta etapa, quando na verdade, ela é uma política pública de direito coletivo, em que a criança é sujeito principal, mas que não deixa de estar articulada com as necessidades da própria família.

Mesmo com os avanços significativos das políticas de atendimento à criança e as reformulações na concepção de EI, bem como a de infância, ainda estão presentes no cotidiano escolar resquícios de um passado assistencialista não muito longínquo, conforme aponta Moysés Kuhlmann Jr. (2000, p.7) ao afirmar que “A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”.

## 5.2 Educação Infantil enquanto direito: legislações atuais brasileiras

A publicação do livro de Philippe Ariès (1961), “*História Social da Criança e da Família*”<sup>35</sup>, juntamente com os textos provenientes de movimentos internacionais, foi fundamental para fundar o reconhecimento da criança nas suas peculiaridades, já que as reflexões sinalizadas por estes textos instalaram discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas, conforme aponta Rosemberg e Mariano (2010, p.694). Régine Sirota (2001, p.10), sinaliza que “Essa visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual, foi iniciada pelo trabalho do historiador Ariès”.

As instituições sociais, jurídicas e acadêmicas tardiamente estabeleceram o reconhecimento da criança enquanto ser social e sujeito de direito e dignidade. Uma série de acontecimentos e propostas internacionais, com foco nos direitos universais da infância, foi decisiva para a ressignificação teórica e política voltada aos direitos infantis no Brasil desde o nascimento, das quais se destacam a *Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959*, promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU; a *Declaração*

---

<sup>35</sup> Título traduzido da obra *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* de Philippe Ariès.



*mundial sobre Educação para Todos* de Joimtien na Tailândia em 1990 e a *Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989* (DIDONET, 2001).

Essa última mencionada, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, repercutiu no Brasil como forma de inspiração para a elaboração do artigo 227<sup>36</sup> da Constituição Federal (1988) que versa sobre o dever compartilhado entre família, Estado e sociedade, em assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem direitos básicos e fundamentais, dentre eles o da educação; de igual maneira, impulsionou o ECA através da inovação nos novos modos de representar a infância e seus direitos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p.698).

A dimensão social atribuída à criança e à infância, evidenciadas nesses textos, opera como base para a mudança de paradigma destes conceitos nas décadas de 1980/1990, reformulados pelos Estudos Sociais sobre a Infância e Sociologia da Infância (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p.694).

No final da década de 1980 e decorrer dos anos 1990, foram decisivos para alçar estratégias e planejamentos em busca da garantia do direito ao acesso e permanência na EI. Após duas décadas intensas de governo militar no regime de ditadura, o país adentra a um novo ciclo de intensas mobilizações, almejando um novo modo de condução do Estado e sociedade. Diversos setores estavam em debate, dentre eles o da educação e, respectivamente, as questões que perpassam a infância e o seu lugar em meio à sociedade. Assim, a Constituição Federal de 1988 – CF, ao compreender a educação como direito de todos os cidadãos (Art. 205)<sup>37</sup>, torna-se importante marco para impulsionar os avanços relacionados à legitimação da EI, de modo que os aspectos assistencialistas, até então fortemente empregados no fazer docente, cedem espaço para pensar além das estruturas educacionais, a nova concepção dos sujeitos centrais da EI: as crianças.

---

<sup>36</sup> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

<sup>37</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No dia da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, o presidente da Assembleia chama-a de “Constituição cidadã”, o que se aplica muito bem para o modo como as crianças entram nesta Carta: não mais subalternas, mas cidadãs, guindadas do último lugar na lista das iniciativas políticas e administrativas do governo para o topo da prioridade absoluta, sujeitos de direito, pessoas com dignidade intrínseca, independentemente de quaisquer circunstâncias (NUNES; CORSINO, DIDONET, 2011, p.28).

Reafirmando o direito garantido pelo artigo 205 da CF, com o acirramento dos debates sobre educação, outras medidas foram incorporadas ao texto por meio de Emendas Constitucionais<sup>38</sup> no decorrer dos anos seguintes, as quais reforçam princípios a serem adotados na educação. Dentre eles, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade, valorização dos profissionais, piso salarial e principalmente a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.

Desde então, a EI é um direito de todas as crianças e parte da premissa de que é um dever conjunto entre Estado, família e colaboração com a sociedade. A partir da responsabilidade de oferta, por parte do Estado, cabe às famílias optarem pela frequência das crianças de 0 a 3 anos de idade na creche, e matricularem obrigatoriamente as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

No contexto dos anos 1980/1990, Sônia Kramer sinaliza que a atuação dos fóruns estaduais de educação desempenhou importante papel ao participarem “[...] de modo vigilante e articulado dos encaminhamentos políticos e da busca de alternativas para que o exercício desses direitos, mais do que proclamado, seja uma realidade para as populações infantis” (2006, p.798).

Com discussões assíduas colocadas em pauta pela pressão dos movimentos sociais, bem como os debates em torno da constituição, é criada a Lei 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente – importante legislação de direito, amparo e proteção, que projetou mudanças na concepção da criança e do adolescente, entendendo-os enquanto cidadãos de direito.

O ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira,

---

<sup>38</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 e Emenda Constitucional nº 108, de 2020.

afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.32).

Com o advento do ECA e do sistema de garantia de direitos da criança e adolescente, entende-se a relevância de firmar o lugar da educação enquanto direito fundamental na vida dos sujeitos, de modo que o acesso à creche e à pré-escola de qualidade, bem como educação integral, passam a ser direito de todos. Nesse sentido,

O Conselho Tutelar, os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Ministério Público e outras organizações da sociedade são chamados a zelar por que os direitos da criança sejam atendidos, entre eles, o direito à educação a partir do nascimento (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, inclui a EI como primeira etapa da Educação Básica, somando-a ao sistema brasileiro de ensino como um todo. Essa lei estabelece as formas de organização para o atendimento às crianças e orienta os princípios do direito à educação (CARTAXO, 2013). Nesse sentido, estabelece em seu artigo 29, que a EI tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, englobando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996).

O direito à EI a todas as crianças é firmado e reconhecido, a partir dessas três legislações (Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), as quais impactam diretamente em outros documentos, que direcionam e indicam ações para a execução da oferta, acesso, permanência e qualidade da primeira etapa da Educação Básica. Dentre eles, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que vai adentrar especificamente nos objetivos, definições, concepções, princípios, avaliações para a EI (inclusive, sinalizando reflexões para as propostas pedagógicas voltadas às crianças indígenas e às infâncias do campo) e, abordar a diversidade e as culturas plurais, incentivando a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras,

bem como o combate ao racismo e à discriminação. Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que determina as metas e estratégias para a política educacional de decênio 2014-2024, que contempla, por exemplo, a formação de professores, as políticas de investimento e execução da EI nos estados e municípios, a ampliação da oferta da creche, a universalização da pré-escola, dentre outras ações (KRAMER, 2006).

A maneira pela qual a infância é concebida na esfera pública é incisiva para o espaço que ocupa no campo das negociações das políticas públicas, dos marcos legais nacionais e internacionais

Isso porque concebemos a agenda de políticas públicas também como uma construção social e política, resultante do jogo de tensões e coalizões entre diversos atores sociais, nacionais e internacionais, incluindo aqui as agências multilaterais e fundações (MARIANO; ROSEMBERG, 2010, p. 697).

A virada epistemológica e política no campo da EI, voltadas à criança (enquanto sujeito social e de direito) e à infância, ganha espaço em diferentes campos como os de vertente na psicologia, pedagogia, sociologia, estudos culturais, antropologia e outros, essenciais para firmar novos paradigmas a serem contemplados pelo conjunto das sucessivas leis que sustentam e garantem a EI.

Todavia, é pertinente lembrar aqui, de dois pontos relevantes para pensar o debate no campo dos direitos da criança. O primeiro é que mesmo que o espaço de garantias legais tenha evoluído, ainda, esse direito “[...] em muitos lugares de nosso país é um direito não efetivado pelas divergências entre a oferta e a demanda (PROÊNCIO; LIRA, 2018)”. O segundo, diz respeito à tendência em entender a EI enquanto etapa homogênea, de modo a acentuar a invisibilidade das subcategorias dentro da própria infância como, por exemplo, o trabalho com os bebês.

As referências das dimensões do cuidado e educação materializadas em documentos do MEC, como a Política Nacional de Educação Infantil de 1993<sup>39</sup> representaram significativo avanço na história da EI, ao propor superar as tradições educacionais assistencialistas enraizadas no Brasil – com ênfase nas crianças provenientes de classes populares – essas, pautadas na orientação

<sup>39</sup> Período em que a Coordenação da Educação Infantil estava sob a gestão de Ângela Barreto.

da subordinação, ou como denomina Kuhlmann Jr. (2004, p.182): na pedagogia da submissão.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber.

A Política Nacional de Educação Infantil de 1993 vai compreender que a EI é fundamental e tem significativa função formativa e, a partir disso, entende a “concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento”. (BRASIL, 1994, p.113).

As constantes discussões no MEC impulsionaram apontamentos significativos, muitas delas provocadas por produções teóricas e críticas em relação à creche e à pré-escola e suas funções até então distintas.

Essa produção visava, sobretudo, a superação da tradição assistencialista que, no Brasil, a creche historicamente incorporou – voltada para as crianças provenientes das classes populares – enquanto a pré-escola – voltada para as crianças de camadas médias – possuiria uma tradição mais “pedagógica”. Superar essa distinção de classe era uma das possibilidades que o cuidado/educação como binômio indissociável e princípio da Educação Infantil trazia implícito (SAYÃO, 2005, p.156).

Sobre a noção de cuidado, Campos (1994, p.35) apresenta uma série de ações do cotidiano infantil referentes ao corpo e às necessidades básicas, que estão diretamente ligadas ao que entendemos por cuidar: “[...] alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar”. Essa compreensão, de acordo com a autora, auxilia na superação da dicotomia assistência x educação, já que reintegra os aspectos educacionais, nas práticas cotidianas de cuidado às camadas populares.

O âmbito teórico, legislativo, político e conceitual das ciências que se debruçam sobre os estudos da primeira infância, estão em comum acordo de que a criança tem suas dimensões sociais, físicas, emocionais e intelectuais, integradas e são dependentes uma das outras.

Simultaneamente, avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em educação é, na essência, um ato de cuidado, um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança, isto é, para que ela cresça sadia e seja feliz, o que implica se desenvolver física, social, emocional e intelectualmente (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.13).

Partindo desse lugar em que a EI demarca sua posição de caráter educativo e de direito, em que as crianças assumem centralidade como protagonistas, as afirmações de espaço substitutivo do lar não se sustentam, muito embora ainda haja distorções em relação aos objetivos da EI. O cuidar, que por muito tempo foi associado à maternidade e encarado como desconexo das práticas educativas, assume outros sentidos.

## 6. MASCULINIDADES: MANEIRAS PLURAIS DE SER HOMEM

Procurei incorporar, até este ponto da pesquisa, um raciocínio esquemático para demarcar os campos teóricos a que estou recorrendo. Primeiramente, discuti a emergência do conceito de gênero. Na sequência, a articulação entre gênero e docência e por fim, a docência na Educação Infantil. Este percurso adotado foi imprescindível para dar continuidade no estudo sobre o meu objeto, ou seja, para pensar as masculinidades na docência da Educação Infantil. Por este motivo, trago neste capítulo apontamentos sobre as masculinidades, conceito primordial para as compreensões dos atravessamentos de gênero na profissão docente.

As plurais maneiras de ser/viver masculinidades e feminilidades, precisam de urgentes discussões para o movimento de superação dos tabus relacionados a gênero e sexualidade, tanto no sentido pessoal da vida dos sujeitos, quanto no sentido institucional – neste caso nas instituições de Educação Infantil.

As desigualdades de gênero (embora sejam resultado de um longo processo histórico) têm encontrado espaço para ampliar suas representações dentro do contexto político atual, o qual assume em seus discursos um modelo padrão de homem e de comportamentos masculinos, os quais se refletem nos modos de organização da profissão docente com crianças, conforme demonstra os estudos a seguir.

### 6.1 Homem é aquele que tem que ser! Mas ser o quê? Descontinuidades da identidade masculina

*- Pai, eu acho que não sou homem...  
Decepcionado, o pai chorou.  
Aliviado, o filho sorriu, vendo que o pai também não era.*

*Gabriel Araújo de Aguiar*



Abro esse tópico parafraseando o pesquisador João Paulo Balisnei (2019) ao trazer o conto *“Homens não choram”*<sup>40</sup> de Gabriel Araújo de Aguiar, o qual nos leva a pensar sobre os conflitos que perpassam e constituem as identidades masculinas, sobretudo, aquelas consideradas enquanto “suspeitas”. Não sentir-se masculino o suficiente pelo fato de chorar, me traz à memória tantas outras falas que ouvi de colegas educadoras nos contextos escolares, as quais reiteram a legitimação do homem altamente inabalável e blindado por sentimentos afetivos desde as primeiras experiências na infância: *“Guarde para si esse choro! Apenas as mulherzinhas choram! Você é ou não é homem de verdade?! Reprima os seus sentimentos! Seja homem!”*

O padrão de homem socialmente aceito e entendido enquanto “verdadeiro”, vem sendo reafirmado a partir das relações de gênero construídas discursiva, histórica e culturalmente, com base nas representações sociais sobre o que é ser homem ou mulher e, por conseguinte, sobre quais comportamentos são apontados como “normais” e como a “norma” referente à identidade masculina ou feminina. “Homem não chora, mulher sim”. As projeções lançadas ao que se espera em relação ao modo como as masculinidades são performativizadas se refletem na docência, já que a escola não deixa de ser espaço que constitui e que é constituído pelas relações de gênero (LOURO, 1997; 2014). Portanto, docência e masculinidades são categorias que se entrelaçam e estão imersas em contextos demarcados pelas relações de gênero.

O emprego da conjunção “ou”, em destaque anteriormente utilizado, representa mais do que um simples termo que liga duas palavras. Representa a lógica de um sistema binário, homogêneo e fixo que delimita a pluralidade e o caráter fluido das identidades (MEYER, 2012). “Ou isso, ou aquilo!”, “Ou homem, ou mulher!”, “Macho ou mocinha”, sem que haja aberturas, para o leque de possibilidades, no que diz respeito às representações docentes, sobretudo, sem espaço para viver as mais diversas maneiras de masculinidade e sexualidade.

No contexto da EI, a sociedade espera a mesma lógica binária, ou se é professora (meiga, dócil, afável, maternal, angelical) ou, se for o caso, um

---

<sup>40</sup> O conto de Gabriel, intitulado *‘Homens não choram’* alcançou o primeiro lugar no concurso de Microcontos de Humor de Piracicaba, em São Paulo.

homem que assuma o fantasma da virilidade, sem aproximações, sem contatos com o corpo, sem demonstrações sentimentais. Se possível, um homem cuidado e vigiado por uma mulher. E, se hesitar em permanecer nestes ambientes, que seja, sempre que possível em atividades que não tenham ligações diretas com o cuidado, como vem demonstrando o próprio discurso jurídico em torno do PL 1174/2019, que proíbe homens de trocar fraldas e realizar quaisquer atividades ligadas aos momentos de higiene.

Antes de aprofundar esse tópico sobre masculinidades articuladas ao exercício docente, são necessárias reflexões sobre o que se entende por homem e quais construções foram criadas a partir dessa figura. De acordo com o estudo de Pedro Ambra (2019), publicado no dossiê “*Cartografias da masculinidade*”, esse entendimento pode se dar por diversas fontes, sejam elas de ordem explicativa biológica, com ênfase ao fenótipo, ou através das próprias construções sociais apresentadas e impostas pelo meio social. Assim

Alguns afirmarão sem pestanejar que homem é aquele nascido com cromossomos XY e que, em decorrência dessa condição biológica, deverá interessar-se por mulheres, futebol, armas e, no limite nutrir uma aversão pela cor rosa. Outros dirão que é uma simples construção social que nada tem de natural. Há ainda a tese que se trata de uma autoafirmação: homem é quem se diz homem, a despeito tanto de seu fenótipo quanto das imposições da sociedade (AMBRA, 2019, p.17).

Por mais diferente que seja a vertente explicativa para as respostas acerca de uma definição sobre ser homem, todas elas têm em comum o caráter imperativo determinado, absorvido e interpretado como regras a serem cumpridas, um modelo de homem a ser copiado.

Desde as mais conservadoras representações que ensinam a meninos que homem é quem bate, oprime e silencia o outro, até aquelas segundo as quais é o dever de todo homem desconstruir-se, reconhecer e abrir mão de sua miríade de privilégios, parece que estamos frente a uma pluralidade de ideias que acabam por se reduzir a uma gramática rígida de injunções (AMBRA, 2019, p.17).

O significado de ser homem pode se constituir de diversas maneiras, porém, desde que haja validação para os comportamentos adotados por aqueles que assumem uma identidade masculina. E, se tratando de um meio social que determina e qualifica tais características, lanço os seguintes

questionamentos provocativos: o que se espera de um professor homem? Quais atributos legitimam as masculinidades na docência?

Tomemos como caso, a atuação de professores homens nos espaços educativos infantis que, como bem lembra Sayão (2005), é dotado de particularidades em que apenas educar não é o suficiente para as práticas cotidianas. O contato com o corpo e com as experiências do sujeito infantil, em relação ao mundo, é cercado por emoções e por descobertas diárias, ligadas ao universo dos sentimentos e das emoções afetuosas. Em consequência disso, torno a indagar: quais características masculinas estariam em jogo? A virilidade estaria perdida, na medida em que as masculinidades na docência também se ocupam dos cuidados tidos culturalmente como atributos femininos? Como pensar a figura masculina em tempos de afirmação de masculinidades padrão?

Ambra (2019, p. 17) chama atenção para a correspondência ao universal, em que a busca por um ideal de homem se dá a partir da reiteração de comportamentos, muitas vezes em tom ameaçador que intimida, com vistas a um único propósito: ser homem! Essa relação é discutida a partir do conceito de masculinidade hegemônica por Connell e Messerschmidt (2013) e Kimmel (1998).

O atual período político e social, evidentemente, tem potencializado os discursos acerca da figura do homem, no sentido de ratificar ainda mais seus poderes e privilégios, firmando nas políticas de gênero o disparo das desigualdades. A exemplo disso, Ambra, ao analisar o debate da flexibilização da posse de arma, assinala que por trás do ato da autorização legal, escondem-se os efeitos do padrão de masculinidade, que busca uma contrapartida de validação sobre a própria identidade e supremacia, visto que as conquistas e atuações femininas passaram a ser encaradas como ameaça que persegue a “integridade” do homem. “A arma é vendida aqui, no fundo, como uma promessa de restituição de sentido, um retorno à virilidade perdida” (AMBRA, 2019, p. 20).

É importante observar que a presente pesquisa se constitui em um período de grande evidência do conservadorismo e reafirmação do poder masculino, e que isso implica diretamente na tomada de posições em relação às masculinidades na docência da Educação Infantil. Esse fato se reflete

diretamente, por exemplo, em propostas de Lei, como a realizada para o estado de São Paulo, via PL 11.74/2019<sup>41</sup>.

O termo adotado neste estudo, “masculinidades”, no plural, parte da compreensão de que não há uma face única e universal em relação ao que denominamos como o atributo masculino. Masculinidades, portanto, não são fixas e atemporais (JANUÁRIO, 2016), são dinâmicas, cambiantes e podem ser múltiplas, diversas e plurais em um único corpo, em uma só pessoa em diversos momentos vividos ao decorrer da vida. Ou seja, homem é aquele que tem que ser! Ser o que quiser, como quiser e da maneira que sentir-se à vontade.

Apesar do caráter que destoa à fixidez, é necessário compreender que a criação e reiteração de padrões, esses entendidos como “legítimos” geram a impressão de que existem modelos normativos e pré-estabelecidos em relação às maneiras de viver as masculinidades. “A feminilidade e masculinidade são socialmente percebidas como uma construção feita a partir de modelos culturais que impõem um padrão normativo, sujeito a vigilância social” (JANUÁRIO, 2016, p. 79).

Rabelo (2010) considera que masculinidade e feminilidade são construídas a partir das interações entre os sexos, na medida em que ambos assumem comportamentos externos, reiterados e impostos nas práticas sociais, de modo que acentuam ainda mais as diferenças entre homens e mulheres.

Se ambos partilham os estereótipos e contribuem para a desigualdade, tanto reprimindo, quanto construindo modos de ser, é possível questionar as regras que tentam fixar o masculino e o feminino a partir desta construção do ser e questionar as relações de poder que os formulam (RABELO, 2012, p.170).

As masculinidades (no modo tradicional e tendo como referência a figura masculina de potencial dominador), tem se delineado pela ausência e pela contrariedade (BADINTER, 1997), no sentido de não ter atributos considerados femininos e, se possível, distanciando-se o máximo de qualquer comportamento ou traços da feminilidade. Portanto, não ser homossexual, feminino, meigo ou afeminado. Não ter aparência física, nem comportamentos

---

<sup>41</sup> Doravante discutida no capítulo 6 desta dissertação.

e ações que destoam de uma identidade máscula. Ser "homem" é, dentro desta lógica, contrariar o que socialmente é caracterizado como uma "mulher".

Ao desenvolver a obra intitulada *“Que é um homem? Psicanálise e história da masculinidade no Ocidente”*, com aporte teórico nas contribuições de Freud e Lacan, Ambra (2019) discute que a figura masculina está para além das questões anatômicas ou das construções sociais. A questão ancora-se no campo simbólico, em um mundo fundado pela linguagem e suas representações, as quais permeiam normas e delimitam os desejos e vontades. Portanto, “[...] homem seria aquele que ocupa o mundo e tem suas relações marcadas por uma contradição entre lei e exceção” (p.18). A diferença, a ausência e as normas sociais são concretizadas nas ações a partir dos discursos instituídos pela linguagem, de modo que, como lembra Connell (1997), há a necessidade de centrar-se nos processos e relações das existências generificadas e, principalmente, nos efeitos das práticas assumidas por homens e mulheres nas experiências corporais.

Virilidade tem sido constantemente encarada como sinônimo direto das masculinidades, atrelada com as massivas representações de poder enquanto sujeito que domina. Entretanto, ser viril não é um atributo biológico. É algo construído repetidamente e de maneira regrada, desde o nascimento, quando é denominado como menino, até as demais fases vividas, de modo que a legitimação como homem se dá por meio de práticas, costumes e posturas já pré-estabelecidas. “Para receber o rótulo de “homem”, desde o período da adolescência, “o macho” é obrigado a cumprir com determinados papéis socialmente impostos e assumir características que o qualificam como tal” (JANUÁRIO, 2016, p.92). Há, portanto, a necessidade de auto-aprovação da masculinidade e do reconhecimento dos outros, em relação ao modelo vigente, imposto, e esperado da conduta masculina (BADINTER, 1997).

Essa perspectiva se constitui pelo senso comum acerca do que é ser homem, ou de como a masculinidade se constitui, pois pontuar determinadas características para um modelo de homem é o mesmo que afirmar que há uma universalidade engessada e sólida sobre o masculino.

Essa narrativa convencional não está completamente errada, mas ela é drasticamente incompleta. [...] a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral.

Isso confunde hegemonia de gênero com totalitarismo de gênero. Os dados existentes são claros em mostrar que as masculinidades hegemônicas são produzidas juntamente -e em relação -com outras masculinidades (CONNELL, 1995, p.190).

O estudo realizado por Raewnel W. Connell<sup>42</sup> (1995), denominado “*Políticas da Masculinidade*”, sinaliza a partir da observação de diferentes grupos de meninos em idade escolar, que a existência de uma masculinidade hegemônica só é possível na relação com outras formas de masculinidades. Sendo assim, só é possível falar de um “padrão” a partir da existência plural de outras maneiras de ser, viver e expressar as masculinidades.

Gostaria de propor, aqui, um adendo para pensar as maneiras de dominação simbólica dentro do próprio universo masculino. As masculinidades podem diferenciar-se em dois aspectos, de modo que: imaginemos que no primeiro sejam apenas homens, no sentido restrito e tradicional (incluindo aqui a perspectiva biologizante e até mesmo dentro da lógica binária). Esses homens, apesar de atenderem aos atributos de uma masculinidade hegemônica, ainda assim possuem subjetividades que os diferenciam entre si. No segundo aspecto há a ampliação das diferenças por meio de outros marcadores, já que “as masculinidades se constroem nas desigualdades de gêneros, podendo ser baseadas em questões sociais, econômicas, raciais, étnicas, bem como, relacionadas à sexualidade, à idade, etc” (MAGALHÃES, 2018, p.84). Nessa lógica, Caetano e Silva Junior chamam atenção para o que denominam como “masculinidades subalternas”

[...] as quais se fundariam na interseção entre masculinidade e marcadores de diferença, tais como classe, raça/etnia e, até mesmo, identidade de gênero, posto que, “masculinidades femininas” são, também, possíveis de serem construídas (CAETANO; SILVA JUNIOR, 2018, p.13).

Resumidamente, o sentimento de poder, domínio, força e soberania, pode ocorrer tanto nas relações com os corpos entendidos como “desviantes” das masculinidades, quanto nos próprios pares que atendem a hegemonia masculina. No entendimento de Connell (1995, p. 189):

---

<sup>42</sup> O uso da identificação de Raewnel W. Connell será empregado sempre no feminino, como forma de respeito à identidade de gênero a que a autora se reconhece, mesmo que em algumas referências os usos de outras denominações estejam presentes.

[...] diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela.

As questões sobre masculinidades não são recentes nem modismo atual, embora haja discursos que pontuem a discussão como algo emergente. Sob o ponto de vista de Marcos Nascimento (2018), ao contestar essa afirmação, o autor elucida que mesmo com um percurso longo (internacional e brasileiro<sup>43</sup>) as discussões nem sempre são tão visíveis na sociedade.

As décadas de 1980<sup>44</sup> e 1990 foram importantes para a visibilidade dos assuntos e produções com abordagens sobre homens e masculinidades. Deste modo, a construção do percurso entre academia, ativismo e políticas públicas no país, indica que as masculinidades começam a ganhar espaço e interesse neste período, não apenas no âmbito acadêmico, mas na sociedade em geral.

Não restritas às ciências sociais e aos estudos antropológicos, as masculinidades tornam-se pauta em campos aplicados que atravessam desde a educação e trabalho, até as políticas de saúde e aconselhamento (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Logo, assuntos como a Síndrome da Imunodeficiência Humana – HIV/AIDS, direitos sexuais e combate à violência em prol da igualdade de gênero passam a ser contempladas nos eixos de discussões que englobam as relações entre homens e mulheres, paternidade, violência, sexualidade e identidade masculina (NASCIMENTO, 2018).

Outros temas passam a ganhar espaço nas produções de pesquisadores e pesquisadoras dentro do cenário brasileiro, em que se destacam quatro eixos: relações imbricadas entre masculinidades e o campo da saúde, o da paternidade, o da homossexualidade/transexualidade e o da

---

<sup>43</sup> O pesquisador da Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz) Marcos Nascimento, destaca no artigo intitulado “Essa história de ser homem: reflexões afetivo-políticas sobre masculinidades” que no contexto brasileiro, o livro “O mito da masculinidade” (1993) do psicólogo Sócrates Nolasco sobre identidade masculina de homens de camadas médias no Rio de Janeiro, assim como os eventos acadêmicos organizados por ele, como o Iº Seminário Internacional sobre Identidade Masculina, realizado na PUC-Rio em 1992, e o 2º Seminário, realizado na UFRJ em 1995, foram uma marca importante na trajetória dos estudos sobre masculinidades no país. (NASCIMENTO, 2018, p.18)

<sup>44</sup> O objetivo deste capítulo, não está em remontar a trajetória histórica da literatura dos estudos voltados à masculinidade, contudo, aproprio-me de algumas marcações temporais importantes para a compreensão deste estudo.



educação (NASCIMENTO, 2018). Esse último, o de maior interesse à esta pesquisa.

Nos debates sobre as masculinidades emerge o conceito de masculinidade hegemônica, o qual entra em pauta contínua nas conferências do início dos anos 2000, como é o caso da conferência “*Masculinidade hegemônica e política internacional*”, ocorrida na Universidade de Manchester, Inglaterra, em 2005 e na conferência interdisciplinar em Stuttgart, de 2004 (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Apesar disso, o termo (masculinidade hegemônica) já era disseminado no final de 1980 e início de 1990,

O conceito de masculinidade hegemônica, formulado nesses termos, encontrou uso imediato. No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, pesquisas sobre homens e masculinidade estavam se consolidando como um campo acadêmico, apoiado por uma série de conferências, pela publicação de livros e revistas acadêmicas, e rapidamente expandiu a agenda de pesquisas nas ciências sociais e humanidades. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.245)

O artigo “*Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*”<sup>45</sup> escrito por Raewyn W. Connell e James W. Messerschmidt foi publicado pela revista *Gender&Society* em 2005. Com o intuito de reformular o conceito (masculinidade hegemônica), o estudo faz um panorama geral sobre a questão, que perpassa a origem, formulação, aplicação e por fim elenca outras possibilidades de reflexão em torno das masculinidades.

Inicialmente a masculinidade hegemônica partiu da relação mútua com a feminilidade hegemônica, pautada em uma ordem patriarcal do gênero e na posição assimétrica entre masculino e feminino. Nesta direção, a definição da masculinidade hegemônica significava

[...] um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse. A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e

---

<sup>45</sup> Texto traduzido pela revista Estudos Feministas, Florianópolis, em publicação de janeiro-abril de 2013.

legítima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p.245).

A característica fundamental deste conceito é a combinação da pluralidade, devido à grande variedade nas maneiras de ser/viver as masculinidades e a hierarquia entre elas próprias (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Em vista disso, a masculinidade hegemônica opera com base na subordinação daquelas entendidas como não hegemônicas.

A ideia de que determinada masculinidade assume centralidade social, poder e autoridade sobre as demais, sinaliza que o padrão hegemônico se dá em meio a relações complexas; assim, as masculinidades socialmente dominantes, apoiam-se no consenso cultural e na centralidade discursiva, por meio de aparatos diversos que sustentam a manutenção hierárquica, muitas vezes projetada “[...] através da produção de exemplos de masculinidade (como as estrelas dos esportes profissionais), símbolos que têm autoridade, apesar do fato de a maioria dos homens e meninos não viver de acordo com eles.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.263). Mesmo que o hegemônico tenha sido criado e reiterado por meio do discurso, ainda é capaz de manter-se fortemente estabelecido (CAETANO; SILVA JUNIOR, 2018).

A norma masculina é atravessada pelo poder e diferença, de modo que a opressão acontece a partir do homem entendido como “legítimo”. Legitimado a partir de uma série de características, que constroem o modelo dominante de masculinidade: branca, proprietária, judaico-cristã e heterossexual (CAETANO; SILVA JUNIOR, 2018). Analogamente, Connel e Messerschmidt (2013, p.244) destacam a diferença de posição dos sujeitos com base na heterossexualidade, pois “A ideia de uma hierarquia das masculinidades cresceu diretamente a partir da experiência de homens homossexuais com a violência e com o preconceito dos homens heterossexuais”. Marcos Nascimento reafirma que a noção “[...] de uma masculinidade que pressupõe e engloba a heterossexualidade é tão arraigada em nossa sociedade que ser homem significa, entre outras coisas, não ser homossexual” (2018, p.22).

O estabelecimento do ideal hegemônico de masculinidade é criado na medida em que se opõe a outras maneiras de viver a própria masculinidade, de modo que aquelas entendidas enquanto destoantes do grupo que domina, são problematizadas e desvalorizadas, conforme aponta Michael Kimell (1988), no

estudo intitulado “*A produção simultânea das masculinidades hegemônicas e subalternas*”<sup>46</sup> ao afirmar que “O hegemônico e o subalterno surgiram em uma interação mútua, mas desigual em uma ordem social e econômica dividida em gêneros” (KIMMEL, 1998, p.105).

Ao estudar a emergência histórica da versão hegemônica de masculinidades nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, partindo do século XVIII até 1998, Michael Kimmel, faz uma analogia a partir das proposições de André Gunder Frank (estudioso da América Latina sobre os processos de desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico) para pensar as relações entre masculinidade hegemônica e as plurais formas de masculinidade.

Na compreensão de André Gunder Frank

[...] havia uma relação entre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento, em que, na realidade, o desenvolvimento de alguns países implicava o subdesenvolvimento deliberado e específico de outros. A criação da metrópole foi simultânea engrenada com a criação da periferia (KIMMEL, 1995, p.104).

O enaltecimento de alguns países em detrimento de outros é transposto por Kimmel para analisar as relações de gênero, bem como as construções históricas dos significados de masculinidade.

O autor sinaliza que para explorar as masculinidades hegemônicas e subalternas é preciso antes partir de um conjunto de pressupostos teóricos. O primeiro é o de que as masculinidades são construídas socialmente, de modo a distanciar-se das compreensões de cunho essencialistas, míticas ou biológicas.

Pressuponho que masculinidades (1) variam de cultura a cultura, (2) variam em qualquer cultura no transcorrer de um certo período de tempo, (3) variam em qualquer cultura através de um conjunto de outras variáveis, outros lugares potenciais de identidade e (4) variam no decorrer da vida de qualquer homem individual (KIMMEL, 1998, p.105).

O segundo pressuposto diz respeito aos campos inter-relacionados de relações de poder em que as masculinidades são construídas simultaneamente:

---

<sup>46</sup> Trabalho traduzido por Andréa Fachel Leal. Este trabalho foi originalmente apresentado no Seminário Masculinidades y Equidad de Genero en América Latina, FLACSO, Santiago, Chile, junho de 1998. Uma versão em espanhol deste texto foi publicada no livro com o mesmo título, organizado por Teresa Valdes e com o suporte de FLACSO e UNFPA, Santiago, Chile, 1998.

[...] nas relações de homens com mulheres (desigualdade de gênero) e nas relações dos homens com outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnicidade, sexualidade, idade, etc.). Assim, dois dos elementos constitutivos na construção social de masculinidades são o sexismo e a homofobia (KIMMEL, 1998, p.105).

A masculinidade, construção imersa nas relações de poder, está acompanhada com uma questão política de privilégio, o que Kimmel vai denominar de “invisibilidade”. Este é o terceiro pressuposto, pois o poder atrelado à masculinidade é “[...] frequentemente algo invisível aos homens cuja ordem de gênero é mais privilegiada com relação àqueles que são menos privilegiados por ela e aos quais isto é mais visível” (KIMMEL, 1998, p.105).

Essas colocações teóricas sustentaram a análise de Kimmel sobre os significados de ser homem. O exemplo abordado pelo autor, sobre as masculinidades do contexto norte-americano, indica os múltiplos sentidos que podem estar atrelados ao significado de homem e masculinidade, como ele mesmo exemplifica ao indicar que as masculinidades são atravessadas por marcadores sociais que as diferenciam e as tornam plurais

[...] ser um homem mais velho, negro e gay em Cleveland provavelmente é muito diferente do que significa ser um jovem fazendeiro, branco e heterossexual em Iowa. Assim, os significados de masculinidade variam de cultura a cultura, variam em diferentes períodos históricos, variam entre homens em meio a uma só cultura e variam no curso de uma vida. Isto significa que não podemos falar de masculinidade como se fosse uma essência constante e universal, mas sim como um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança (KIMMEL, 1998, p.106).

A respeito do conceito de masculinidade hegemônica, Connel e Messerschmidt (2013) propuseram a revisão e reformulação em quatro áreas. A primeira, diz respeito à natureza das hierarquias de gênero. “O gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.265), portanto, devem as pesquisas que abordam a discussões sobre a masculinidade hegemônica, dar maior atenção às práticas das mulheres e à relação histórica e recíproca entre masculinidades e feminilidades (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Em relação à geografia das configurações de masculinidade, segunda área a ser repensada, “No mínimo devemos entender que construções regionais e locais da masculinidade hegemônica são conjuradas pela articulação desses sistemas de gênero com processos globais” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). As masculinidades hegemônicas podem ser consideradas e analisadas a partir de três níveis importantes para as políticas de gênero, sendo esses, o nível local, regional e global.

Adotando uma estrutura analítica que distingue as masculinidades nos níveis local, regional e global (e os mesmos pontos se aplicam às feminilidades), podemos reconhecer a importância do território sem cairmos em um mundo monádico de independência cultural e discursiva total (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.268).

O peso social no processo de incorporação da masculinidade, terceira área, está relacionado com as formas particulares de representação e uso dos corpos masculinos enquanto indicador de masculinidade e como meio de interação com os outros (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013); nessa direção, os corpos estão ativamente envolvidos nos processos sociais, condutas e práticas.

Para entender a incorporação e a hegemonia, precisamos compreender que os corpos são tanto objetos da prática social como agentes na prática social. Existem circuitos de práticas sociais ligando processos corporais e estruturas sociais – muitos desses circuitos se somam ao processo histórico no qual a sociedade é incorporada. Esses circuitos de incorporação social podem ser muito diretos ou simples, ou podem ser longos e complexos, passando por instituições, relações econômicas, símbolos culturais, e assim por diante – não cessando de envolver os corpos materiais. Isso pode ser facilmente ilustrado ao pensarmos sobre os padrões de gênero na saúde, na doença, no tratamento médico (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.270).

A última área é a dinâmica das masculinidades. As “Masculinidades são configurações da prática que são construídas, reveladas e transformadas ao longo do tempo” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.270), possuem complexidade e contradição nas práticas que as constroem, de modo que não é possível afirmar que haja uma masculinidade unitária, estável e sólida, ou um único modelo de masculinidades hegemônicas. Elas transitam entre tempos,

espaços e interesses, de acordo com as relações de gênero a que se apresentam, o processo de trânsito é histórico e fluido.

Relações de gênero são sempre arenas de tensão. Um dado padrão de masculinidade é hegemônico enquanto fornece uma solução a essas tensões, tendendo a estabilizar o poder patriarcal ou reconstituí-lo em novas condições. Um padrão de práticas (isto é, uma versão de masculinidade) que forneceu soluções em condições anteriores, mas não em novas situações, é aberto ao questionamento – ele, de fato, será contestado (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.272).

A reformulação do conceito, proposta por Connell e Messerschmidt, por meio das quatro áreas detalhadas acima, é apontada para trazer novos significados para o uso das masculinidades hegemônicas, enfatizando a intersecção, os contextos, o poder, as dinâmicas cambiantes e as movimentações em direção à democracia de gênero. “Colocada de outra maneira, a conceitualização da masculinidade hegemônica deveria explicitamente reconhecer a possibilidade da democratização das relações de gênero e da abolição de desigualdades de poder, e não apenas a reprodução da hierarquia” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.272).

O conjunto de autoras e autores elencados neste capítulo opera como base para seguir pensando as formas de significado em torno das masculinidades docentes, bem como para colocar em pauta as diferentes maneiras que as masculinidades podem ser experimentadas e vividas pelos sujeitos nos espaços educativos. Isso porque somos corpos inscritos pelo gênero em determinadas culturas e contextos; segundo, porque somos interpelados, modificados e reconhecidos em diversos grupos; terceiro, gênero, sexualidade e educação são interfaces complementares (LOURO, 2019); e, por fim, o trabalho docente na Educação Infantil é atravessado pelas masculinidades e feminilidades, bem como pelas construções sociais, subjetividades e identidades dos sujeitos.

O capítulo a seguir *“Masculinidades na docência da Educação Infantil em discursos jurídicos e midiáticos”* tem início com a apresentação do material empírico e das categorias de análise, utilizadas ao decorrer desta última etapa. Em um primeiro momento coloco em discussão a recente tentativa de controle dos profissionais da infância via ação jurídica excludente: o Projeto de Lei

Nº1174/2019 – PL, submetido à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo - ALESP, o qual propõe a atribuição dos cuidados corporais e dos momentos de higiene como tarefa exclusiva das mulheres. Tal propositura sinaliza ambígua, contraditória e, sobretudo, duvidosa afirmação: de um lado, profissionais do gênero masculinos encarados como inaptos para os cuidados infantis e, de outro, a reafirmação, naturalizada, das profissionais do gênero feminino como educadoras natas.

O segundo momento diz respeito às análises dos discursos sobre as masculinidades docentes a partir do conjunto de reportagens *online* e dos comentários de leitores presentes nas mesmas.



## **7. MASCULINIDADES NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DISCURSOS JURÍDICOS E MIDIÁTICOS**

### **7.1 Apresentação do material empírico e das categorias de análise**

O referencial teórico adotado até aqui, buscou apontar para discussões sobre as questões de gênero, sobretudo, das masculinidades na docência da Educação Infantil. O contato com o conjunto de produções e trabalhos da área foi essencial para aprofundar o conhecimento do tema e fundamental para perceber que a análise da temática ainda é insipiente em alguns campos e áreas do conhecimento.

Em vista disso, questões foram emergindo no decorrer da construção da dissertação e, como resultado desse processo, diferentes elementos de pesquisa foram sendo definidos. Por assim dizer, este estudo se constrói a partir de enunciados que são produzidos na contemporaneidade acerca das masculinidades na docência e, principalmente, do modo como são projetadas e veiculadas essas representações nos discursos jurídicos e midiáticos.

Com vistas a explorar os discursos criados sobre as masculinidades na docência da Educação Infantil foi necessário aprimorar discussões que transitam entre gênero e docência, assim como, discutir a feminização do trabalho docente e especificar as diferentes maneiras de viver/expressar as masculinidades e sexualidade na docência da Educação Infantil. Por fim, problematizar os conjuntos de materiais empíricos (ainda não apontados em pesquisas anteriores) que têm disputado narrativas sobre o exercício docente: o Projeto de Lei N. 1174 de 2019 e reportagens *online*, veiculadas na mídia, bem como os comentários de leitores sobre elas.

A escolha por esse tipo de material empírico se justifica nas próprias problemáticas de pesquisa estabelecidas anteriormente e, também, na compreensão de que identidade docente se constitui em diversos espaços, não estando restrita aos formalizados (DAL'IGNA; SCHERER; CRUZ; 2017). Nesse sentido, adotei dois conjuntos de materiais empíricos, compreendidos em:

## **1. O Projeto de Lei Nº 1174, de 2019 (conjunto 1 – C1).**

Fonte documental que sistematiza discursos jurídicos de determinado tempo, espaço e sociedade; é mecanismo construído para determinados fins (CELLARD, 2012), com base em um conjunto de enunciados de diferentes ordens, sejam elas econômicas, políticas, sociais, religiosas, culturais e subjetivas (LEMOS; CRUZ; SOUZA, 2014).

## **2. Reportagens *online* veiculadas na mídia, em diferentes sites de informação, bem como os comentários de leitores em relação a elas (conjunto 2 – C2).**

Sobre o conjunto 2, especificamente em relação aos comentários dos leitores, cabe um alerta importante: recorrer a esses discursos, não significa reduzi-lo a um simples ato da fala individualizada. Significa entender que cada discurso é resultado de uma teia de vários outros que circulam em determinados espaços e tempos, os quais engendram os sentidos que sustentam cada manifestação. O sujeito da linguagem, conforme sinaliza Fischer (2001), ao mesmo tempo em que é falante é também falado. Desta maneira, os enunciados postos nas matérias *online*

[...] são radicalmente amarrados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de idéias, pensamentos ou formulação de frases (FISCHER, 2001, p.204).

Para chegar ao C2, utilizei diversas combinações de palavras-chave e descritores na ferramenta de buscas do Google, tais como: "professores homens na Educação Infantil"; "gênero Masculino na Educação Infantil"; "homens na Educação Infantil"; "homens na creche"; "docentes masculinos atuantes na educação de crianças pequenas" e "homens na Educação Infantil – notícias". Os resultados, originados por meio da busca, apresentaram variados elementos (reportagens; trabalhos acadêmicos; artigos e outros), sendo necessário filtrá-los para formar um campo específico e demarcado.

Selecionei as reportagens *online* que tinham como foco evidenciar enunciados sobre a atuação de homens na docência na EI, a partir da pré-

análise e exploração do material, os quais apontavam em seus enunciados a problemática da docência masculina. Ao final da seleção, obtive um total de vinte e uma reportagens *online*, publicadas entre 2012 e 2019, conforme segue o quadro demonstrativo:

QUADRO 5 – REPORTAGENS ONLINE DO CONJUNTO 2 – C2

TÍTULO DA MATÉRIA MIDIÁTICA	DATA	SITE
<b>Reportagem 1.</b> Os desafios do professor homem na Educação Infantil <sup>47</sup>	05/04/2019	MULTIRIO
<b>Reportagem 2.</b> Onde estão os homens na Educação Infantil? <sup>48</sup>	22/08/2019	PAPO DE HOMEM
<b>Reportagem 3.</b> Dois Relatos surpreendentes sobre como é ser um professor homem na Educação Infantil <sup>49</sup>	22/07/2018	NOVA ESCOLA
<b>Reportagem 4.</b> Você deixaria um filho ser cuidado por homem na creche? Nem toda mãe aprova <sup>50</sup>	02/07/2018	UNIVERSA
<b>Reportagem 5.</b> Na Educação Infantil, a cada 40 docentes só um é homem <sup>51</sup>	11/05/2018	CRUZEIRO DO SUL
<b>Reportagem 6.</b> Sendo minoria na Educação Básica, homens enfrentam estigma de lecionar para crianças <sup>52</sup>	06/04/2018	COMUNICARE
<b>Reportagem 7.</b> O papel dos professores homens na Educação Infantil <sup>53</sup>	11/02/2018	MEDIUM.COM
<b>Reportagem 8.</b> Educação Infantil é lugar de Homens? Eles mostram que sim <sup>54</sup>	02/09/2017	UOL

<sup>47</sup>Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens/artigos/reportagens/14879-os-desafios-do-professor-homem-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>48</sup>Disponível em: <<https://papodehomem.com.br/onde-estao-os-homens-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>49</sup> Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12153/dois-relatos-surpreendentes-sobre-como-e-ser-um-professor-homem-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>50</sup>Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/07/02/voce-deixaria-seu-filho-a-ser-cuidado-por-um-homem-nem-toda-mae-aprova.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>51</sup>Disponível em: <<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/885128/na-educacao-infantil-a-cada-40-docentes-so-um-e-homem>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>52</sup>Disponível em: <<https://www.portalcomunicare.com.br/sendo-minoria-na-educacao-basica-homens-enfrentam-estigma-de-lecionar-para-criancas/>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>53</sup>Disponível em: <https://medium.com/@zeroper97/o-papel-dos-professores-homens-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-d108932c5e8c>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<b>Reportagem 9.</b> Homens ainda são minoria entre professores de creche e pré-escola <sup>55</sup>	14/06/2017	ESTADÃO
<b>Reportagem 10.</b> Porque há tão poucos professores homens na Educação Infantil? <sup>56</sup>	28/04/2017	LUNETAS
<b>Reportagem 11.</b> Professores homens na Educação Infantil <sup>57</sup>	31/08/2017	RIOEDUCA. NET
<b>Reportagem 12.</b> Até onde vai o preconceito? <sup>58</sup>	15/04/2016	JORNAL METAS
<b>Reportagem 13.</b> A questão do gênero começa na Equipe Pedagógica <sup>59</sup>	28/11/2016	TEMPO DE CRECHE
<b>Reportagem 14.</b> Pais criticam a contratação de homens nas escolas infantis de Barretos – SP <sup>60</sup>	18/03/2015	G1
<b>Reportagem 15.</b> Homens na educação dos pequenos: algum problema? <sup>61</sup>	20/03/2015	NOVA ESCOLA
<b>Reportagem 16.</b> Minoria, professores homens de Educação Básica ganham mais	24/04/2014	TERRA
<b>Reportagem 17.</b> Homens lidam com estigma ao lecionar no ensino infantil <sup>62</sup>	10/03/2014	O GLOBO
<b>Reportagem 18.</b> Porque não há homens na Educação Infantil? <sup>63</sup>	22/11/2013	CARTA CAPITAL
<b>Reportagem 19.</b> Professores homens são raros na	01/07/2013	DIÁRIO DO

<sup>54</sup> Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/02/educacao-infantil-e-lugar-de-homem-eles-mostram-que-sim.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>55</sup> Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,homens-ainda-sao-minoria-entre-professores-de-creche-e-pre-escola,70001839941>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>56</sup> Disponível em: <<https://lunetas.com.br/homens-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://antigo.rioeduca.net/blogViews.php?bid=16&id=6120>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://www.jornalmetas.com.br/geral/at%C3%A9-onde-vai-o-preconceito-1.1894394>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>59</sup> Disponível em: <<https://tempodecreche.com.br/espaco-de-coordenar/questao-de-genero-comeca-na-equipe-pedagogica/>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>60</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/03/pais-criticam-contratacao-de-homens-nas-escolas-infantis-de-barretos-sp.html>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>61</sup> Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/996/homens-na-educacao-dos-pequenos-algum-problema>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>62</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/homens-lidam-com-estigma-ao-lecionar-no-ensino-infantil-11831999>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

<sup>63</sup> Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/homens-na-mira/>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

Educação Infantil <sup>64</sup>		GRANDE ABC
<b>Reportagem 20.</b> Na educação infantil, os homens passam pelo período “comprobatório” e têm de provar, mais do que as mulheres, suas competências e habilidades	10/11/2012	EDUCAÇÃO
<b>Reportagem 21.</b> Apenas 05% dos professores de Educação Infantil em BH são homens	23/04/2012	ESTADO DE MINAS

Deste universo de reportagens selecionadas, cinco delas apresentaram espaços abertos para participações com comentários de leitores: reportagens 2, 3, 12, 13 e 15.

Importante ainda assinalar que o recorte das reportagens *online*, que faz parte do conjunto 2 – C2, coincide com o período (de 2012 a 2019) em que o tema da diversidade sexual e de gênero passa a ter crescimento efetivo nos debates e maior visibilidade midiática. Junto a esse processo de expansão, nota-se também a emergência dos enunciados conservadores, ou como define Sierra (2019), uma reação à ação em torno da visibilidade que a diversidade e gênero ganharam nos últimos anos.

Arriscaria argumentar, portanto, que justamente — e paradoxalmente — a mesma visibilidade promovida pela parceria entre Estado e movimentos sociais que contribuiu para os significativos avanços dos últimos anos no campo dos direitos LGBT, especialmente no campo da educação e da saúde, também pode ter sido, de algum modo, responsável pela implementação das sofisticadas estratégias de governo da população LGBT e de seu apaziguamento, o que acabou, de certa forma, abrindo caminho para o recrudescimento do discurso ultraconservador e fundamentalista que temos assistido atualmente (SIERRA, 2019, p.8).

O aparecimento efetivo das pautas, que tem como finalidade as abordagens mais progressistas em relação aos direitos humanos e às questões de diversidade, acabou por impulsionar, por outro lado, uma espécie de reação, ultraconservadora, que tem se mostrado de maneira intensa na conjuntura política nacional que vivenciamos; sobretudo, após as últimas eleições presidenciais (SIERRA, 2019).

<sup>64</sup> Disponível em: <<https://www.dgabc.com.br/Noticia/465476/homens-sao-raridade-entre-professores-do-ensino-infantil>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

O campo social e político parecem cada vez mais promover embates polarizados para disputar a supremacia de determinados discursos em detrimento de outros. Para tanto, alianças e coligações da direita e extrema-direita (como a bancada evangélica, bancada da bala e bancada ruralista) forma um grupo que avança de maneira profunda no Congresso Nacional, demarcando posições radicais. Este grupo é protagonista na atuação de pautas que buscam disseminar o conservadorismo, principalmente no que se refere às questões de gênero e diversidade. Algumas de suas lideranças se apropriam desta postura para ocupar posições estratégicas nos espaços políticos (QUADROS; MADEIRA, 2018).

Não é minha pretensão enquadrar partidos e generalizá-los, contudo, é perceptível a complexa relação ideológica que os grupos assumem. Sendo assim, algumas organizações vão ganhando forma e representando o que tem em comum interesse com os blocos partidários. De acordo com Quadros e Madeira (2018, p.492), os “Defensores de valores cristãos, da preservação do status quo nas zonas rurais e do incremento da repressão à criminalidade passaram a ocupar mais assentos no parlamento brasileiro (a chamada “bancada BBB” – Bíblia, Boi e Bala)”, formando uma frente articulada no sistema político do Brasil.

É neste panorama que alguns discursos fundamentalistas vão ganhar força e passar a compor as justificativas para tentar barrar ações e políticas públicas que versam sobre gênero, diversidade sexual e temáticas afins. Pereira e Sierra (2019) ponderam que a eclosão dos discursos, não somente os que não concordam com a abordagem plural de gênero, mas também aqueles que propagam ódio e violência contra as dissidências sexuais e de gênero, decorrem da relação entre ultraconservadorismo e fundamentalismo religioso.

Vilas-Bôas (2016) chama atenção para a eficiência da propagação dos discursos religiosos a partir das mídias e das tecnologias de comunicação de massa

Por meio de um largo e eficiente emprego das mais modernas tecnologias de comunicação de massa, conseguiram conquistar posições de destaque nos parlamentos e nas mídias, o que fez com que o discurso religioso — que até então vinha sendo considerado como algo definitivamente anacrônico e ultrapassado — voltasse a

adquirir, ao final do século XX e início do século XXI, uma inesperada e significativa influência na política dos EUA e de outras nações das Américas, incluindo o Brasil (VILAS-BÔAS, 2016, p.211-212).

Na mesma direção, Pereira (2018) tomando como base os estudos de Vilas-Bôas, aponta que o fundamentalismo religioso, presente em grande parte das questões políticas como argumento central, alcançou lugar de grande destaque tanto na propagação midiática quanto no próprio congresso, de modo que assume grande potencial de influência na vida e no cotidiano das pessoas.

O que se percebe é que as sucessivas tentativas de instaurar políticas que celebram a diversidade e que tem como objetivo lutar pela pauta permanente de ações voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, têm sido constantemente atacadas por grupos que detêm algum tipo de supremacia, sejam elas validadas por meio da cor, etnia, gênero, sexualidade, religião, classe, ou outras vertentes que concedem *status* e poder. Ou seja, no lugar de celebrar as diferenças, abre-se espaço para discursos de ódio, de intolerância, de desrespeito e desumanização. A “liberdade de expressão” acaba sendo traduzida em ataques homofóbicos, xenofóbicos, racistas e machistas.

O poder desse tipo de discurso, que atinge diferentes grupos e que os banaliza – muitos deles inclusive marginalizados – circula fortemente na sociedade brasileira. Não apenas circula, mas também é institucionalizado dentro das representações de Estado. O exemplo disso pode ser observado no resultado da potência do ultraconservadorismo, que é materializado nas eleições de 2018, “[...] que elegeu um Presidente da República declaradamente defensor dos discursos fundamentalistas, racistas, homofóbicos/transfóbicos e contra os direitos de minorias [...]” (SIERRA, 2019, p.8)

O estudo proposto por Sierra (2019), ao buscar investigar os processos de constituição da diversidade sexual e de gênero, no cenário brasileiro entre 2002 a 2015, destaca que apesar de nos últimos 13 anos os sujeitos LGBT serem percebidos e encarados socialmente e terem conquistado direitos civis e jurídicos, um certo comodismo por parte dos movimentos sociais, assim como o enfraquecimento da luta efetiva desses movimentos, resultou em disputas internas que fortaleceram ainda mais o ultraconservadorismo que presenciamos na atualidade.



Tal reação elegeu não só o Presidente da República, mas também governadores, senadores e deputados alinhados a uma lógica ultraconservadora e fundamentalista, contra direitos humanos e liberdades individuais, que há muito tempo o país não vivia (SIERRA, 2019, p.11).

As questões que envolvem gênero assumem essa dupla dimensão de “ação, reação” em diversos contextos. A expansão do debate sobre a igualdade, respeito à diversidade sexual, tolerância, prevenção a abusos sexuais, gravidez na adolescência, por exemplo, resultou na reação imediata de banalizar a continuidade dessas discussões. Uma série de narrativas baseadas na “moral” e nos “bons costumes” subverteu as proposições dessas abordagens, sobretudo, em contextos escolares, de tal modo que gênero se tornou sinônimo de “ameaça” ou “má influência”.

A primeira reação do fundamentalismo religioso a tomar grande proporção nas mídias sociais ocorreu em 2011, com o ataque ao Caderno Escola sem Homofobia, alcunhado pejorativamente de “Kit gay”, cujos objetivos englobavam uma série de materiais de apoio para a abordagem dos temas diversidade sexual e gênero nas escolas, no intuito de combater as violências contra as sexualidades e gêneros dissidentes (CÉSAR; DUARTE, 2017). Nessa esteira, é possível dizer que o Estatuto da Família, apresentado em 2013 e aprovado em 2015, foi uma espécie de resposta à decisão do Supremo Tribunal Federal de aprovar a união jurídica de duas pessoas de mesmo gênero no ano de 2011. Em seguida, o pânico moral teria sido acirrado nos embates acerca da redação e aprovação do PNE e seus desdobramentos nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (PEE e PME, respectivamente), sob a égide da famigerada “ideologia de gênero” (PEREIRA, 2018, p.128).

Iana Lima e Álvaro Hipólito (2019) ao analisarem o avanço das políticas conservadoras no cenário nacional, destacam que uma série de ações vem sendo efetuadas para padronizar a educação em conformidade com o globalismo neoconservador e seus interesses. Para isso, se apoderam de sistemas de avaliação, reformas curriculares e exames. Nesse rol de estratégias políticas mediante a agenda educacional, os autores destacam a insistente atuação do Movimento Escola sem partido na elaboração de documentos importantes para a educação, tais como o Plano Nacional de Educação – PNE e Base Nacional Comum Curricular.

Em linha próxima, Dal’Igna, Scherer e Silva (2020, p.4) destacam que a mobilização dos interesses conservadores, tanto na BNCC, quanto na Base

Nacional Comum de Formação de Professores da Educação – BNCFP, “[...] atendem a um conjunto de interesses econômicos e religiosos que contribuem para modificar profundamente a formação docente brasileira e para intensificar as formas de controle e de regulação da docência”.

É neste cenário, portanto, que os discursos negacionistas sobre as questões de gênero e diversidade vão se formar de modo contundente, bem como a polarização entre o binômio masculino e feminino, e a acentuação dos papéis pré-determinados das funções e posições sociais que se entende como apropriadas ao feminino ou ao masculino. Assim, é preciso considerar que as reportagens *online*, os comentários de leitores sobre elas, assim como o projeto de lei que tomo como material empírico dessa pesquisa, se desdobram deste contexto sócio-político de recrudescimento ultraconservador na sociedade brasileira, não estando, portanto, desconexos das relações e reações da sociedade como um todo aos temas que dizem respeito a gênero e diversidade sexual. Ao contrário, se tomo aqui esses dois conjuntos como materiais empíricos, é porque o contexto dos últimos anos possibilitou a sua emergência, trazendo à tona, feito uma erupção vulcânica, essas posições discursivas ultraconservadoras, preconceituosas e violentas. Talvez, em outro contexto sócio-político, essa dissertação não fosse possível. É possível hoje justamente porque seu objeto, assim como seu material empírico que está sob análise, é fruto de seu tempo histórico e das relações de poder que atravessam e constituem esse tempo.

Desse modo, a escolha dos dois conjuntos se deu em razão do entendimento de que as reportagens *online*, além de colocar em evidência o assunto da docência masculina, adotam determinadas perspectivas para a produção de sentidos em relação à figura das masculinidades docentes no tempo histórico em que vivemos. Na mesma direção, com caráter de discurso jurídico, o C1 – Projeto de Lei N. 11740 de 2019, opera no sentido de instaurar limitações nas práticas docentes, tendo como base para a ação um ideal de homem reiterado discursivamente e firmado nos enunciados que compõem o referido PL.

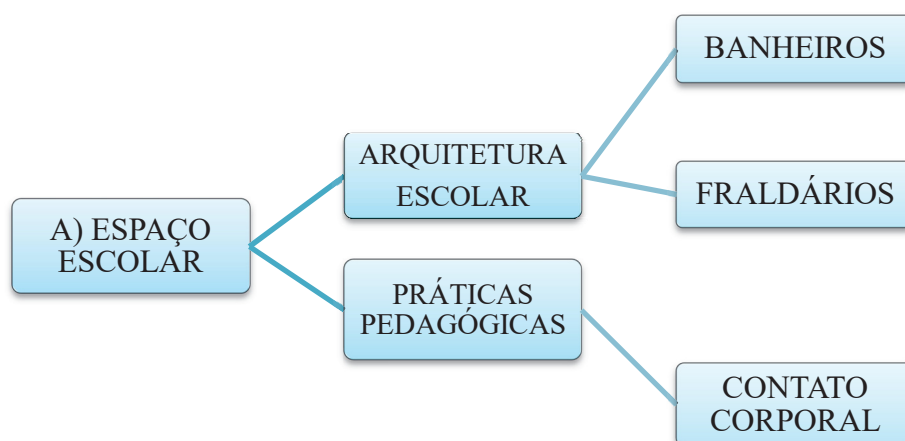
As análises da pesquisa não estão alocadas em um capítulo específico, embora os materiais empíricos estejam dispostos de maneira mais visível em dois momentos nesta etapa da dissertação. Parto do entendimento de que a

investigação, como um todo, apresenta elementos conceituais de ordem teórica-reflexiva, importantes para a compreensão e constituição do trabalho. Nesse sentido, as análises e interpretações referentes ao objeto de estudo, estão imersas por toda a dissertação.

A seguir, especifico como se deu a organização dos conjuntos 1 e 2. Passei a organizar o texto do Projeto de Lei e as 21 reportagens em blocos e agrupamentos a partir de tópicos, temas e assuntos que mais apareciam tanto no texto quanto nos comentários de leitores das reportagens. A partir da depuração desses tópicos/temas/assuntos, foi possível chegar a duas grandes categorias: a) Espaço Escolar e b) Afetividade/cuidado. Partindo dessas categorias, durante o processo de análise do C2, identifiquei a necessidade de agregar subcategorias para compor os campos de significação em que a posterior análise se sustenta.

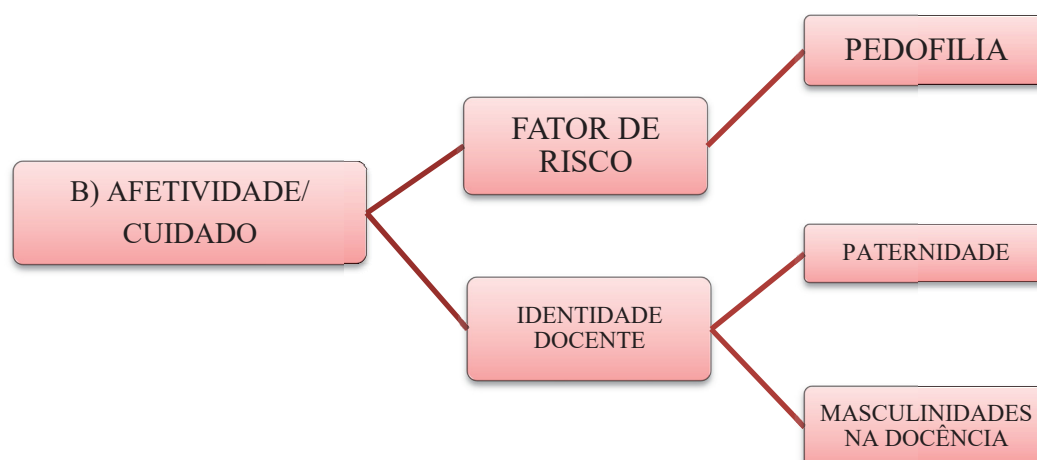
A nova configuração das categorias A e B resultou no seguinte esquema analítico:

FIGURA 9 – ORGANOGRAMA DA CATEGORIA ESPAÇO ESCOLAR



FONTE: O autor (2020)

FIGURA 10 – ORGANOGRAMA DA CATEGORIA AFETIVIDADE: PROFESSOR X CRIANÇA



FONTE: O autor (2020)

As categorias A e B são ferramentas importantes para organizar os excertos e auxiliar no momento de análise. Nesse sentido, o C2 foi organizado na forma de excertos, extraídos tanto do texto das reportagens em si, quanto dos comentários de leitores feitos a elas. Embora haja agrupamentos e temáticas, as análises são realizadas de maneira conjunta, em sua totalidade. Vale destacar que, apesar de serem conjuntos empíricos que diferem em relação à origem e composição, ambos são essenciais para compreender as relações entre docência, gênero e masculinidades existentes nos contextos de Educação Infantil nos dias de hoje.

Assim, a escolha pela análise do discurso, com base nos pensamentos de Foucault, se deu a partir do anseio em construir um percurso metodológico que permitisse analisar e problematizar a produção das masculinidades na docência da Educação Infantil, criada por regimes de poder-verdade que circulam nos discursos midiáticos e jurídicos.

Proponho, na próxima seção, pensar e discutir os reflexos do conjunto de valores e concepções implícitas no PL, sendo este, também, de certo modo, um instrumento de análise da conjuntura atual em que a interface entre docência e políticas de gênero se encontra no contexto brasileiro.

É preciso demarcar aqui que, durante o processo de análise, utilizarei o termo docente, para referir-me a todas aquelas e aqueles que atuam diretamente com crianças, sejam professores com ensino superior na área ou demais funcionários, compreendidos a partir de diferentes nomenclaturas, de acordo com cada região e com a legislação específica de cada local ou rede de ensino. Por assim dizer, a docência pode ser exercida por professores, mas também por atendentes educacionais, auxiliares, monitores e/ou estagiários.

Nem todos os cargos citados possuem formação adequada para a docência, porém, a Educação Infantil tem sofrido dia a dia duros golpes de políticas que levam à precariedade dessa etapa de ensino; criando assim, cargos em nível de ensino médio e técnicos para realizarem o trabalho desempenhado pelos professores pedagogos. No entanto, não há como negar que esses sujeitos participam das práticas educativas e das relações travadas entre adulto x criança no cotidiano da Educação Infantil.

## 7.2 Discursos jurídicos sobre masculinidades na docência da Educação Infantil no Projeto de Lei nº1174/2019

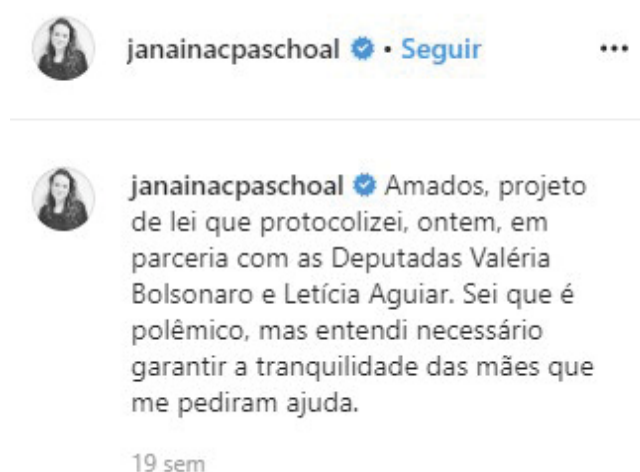


Figura 11: post via Instagram Janaína<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Extraído de PASCHOAL, Janaína. @janaínapaschoal. Não paginado. Disponível em: <<https://www.instagram.com/janainacpaschoal/>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

O Projeto de Lei Nº1174/2019 foi pensado, redigido e protocolado em colaboração pelas representantes do Partido Social Liberal – PSL<sup>66</sup>, – as deputadas estaduais por São Paulo, Janaína Paschoal, Letícia Aguiar e Valéria Bolsonaro. No dia 16 de outubro de 2019, a casa legislativa da ALESP recebeu formalmente o protocolo para regime de tramitação ordinária, que em sua ementa, apresenta o seguinte enunciado de centralidade da discussão: *“Confere a profissionais do **sexo feminino** exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil.”* (grifo meu).

A proposta foi construída por meio de um documento composto por seis artigos, os quais dão forma ao discurso jurídico de regulação dos atributos da função docente, tendo como base, o binarismo de gênero. Nesse sentido, o projeto prevê que:

**Artigo 1º** - Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

**Artigo 2º** - As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos.

**Artigo 3º** - Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração.

**Artigo 4º** - No Ensino Fundamental I, quando necessitarem de auxílio para usar o banheiro, as crianças serão acompanhadas exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

**Artigo 5º** - O disposto nesta lei também se aplica aos cuidadores das crianças com necessidades especiais.

**Artigo 6º** - Esta lei entra em vigor na data da publicação (SÃO PAULO, 2019, p.1).

A problemática que deu início a construção do projeto de lei, tornou-se evidente para as parlamentares a partir do contato com uma cidadã do município de Araçatuba – mãe de uma criança que expôs o medo em relação a abusos sexuais por parte dos professores atuantes da rede municipal. No documento de apresentação do PL, as deputadas justificam os motivos que as

---

<sup>66</sup> Partido político brasileiro que vem se destacando pela defesa das estratégias liberais, com ênfase ao âmbito econômico, no conservadorismo e no alinhamento com os partidos de direita e extrema direita. A sua ascensão política se dá a partir de 2018, com a filiação e candidatura à presidência do atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro, por meio da coligação “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. A passagem de Bolsonaro pelo partido não durou muito, sendo rompida logo ao final de 2019, contudo, seus filhos Eduardo Bolsonaro (deputado federal) e Flávio Bolsonaro (senador) ainda são representantes do PSL.

levaram a trabalhar na criação do referido projeto. Desse modo, seguem afirmando que havia preocupação social e demanda pela questão, conforme citam na justificativa do documento:

Na mensagem, a mãe se dizia insegura para trabalhar e solicitava auxílio, por temer ser sua criança **vítima de algum tipo de abuso sexual**. Em uma breve consulta, foi possível constatar que a munícipe estava a falar da Lei Complementar 260/17<sup>67</sup>, que criou o cargo de agente escolar, com funções amplas, incluindo algumas referentes aos cuidados íntimos com os alunos (SÃO PAULO, 2019, p.2, grifo nosso).

Logo nas primeiras frases, que buscam justificar a propositura, o imaginário de homem abusador sexual aparece como um determinante. Impulsionada pelo contato dessa mãe, uma das deputadas levou a problemática para ser abordada no plenário, momento em que usou para apresentar os argumentos e razões as quais acreditava ser a base para a tentativa de retirar os professores das atividades voltadas ao cuidado. Para isso, segundo a deputada, seria prudente redistribuir as funções e demais atividades exercidas no cotidiano da EI.

Com propósito de endossar o inconformismo dos pais e da comunidade escolar, no que cerne a atuação de professores na EI, as parlamentares anexaram na justificativa duas reportagens midiáticas veiculadas a respeito da questão em debate. No corpo de texto do PL, segue incorporado o *link* dos seguintes enunciados:

- 1) “Mães protestam contra homens dando banho em bebês em creches: elas afirmam que não se trata de preconceito, mas prevenção e pedem mudança na lei municipal” – Blog Hojemais – Araçatuba SP.

---

<sup>67</sup> Lei Complementar Nº 260 de 3 de outubro de 2017, que cria o cargo de Agente Escolar no Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Araçatuba. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/aracatuba/leicomplementar/2017/26/260/leicomplementar-n-260-2017-cria-o-cargo-de-agente-escolar-no-quadro-de-pessoal-da-prefeituramunicipal-de-aracatuba-instituido-pela-lei-complementar-n-87-01-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n-204-09>> . Acesso em 01 de abril de 2020.

Política

## Mães protestam contra homens dando banho em bebês em creches

Elas afirmam que não se trata de preconceito, mas prevenção e pedem mudança na lei municipal

Figura 12. *Print* em matéria online<sup>68</sup>

A matéria é datada de 8 de outubro de 2019, poucos dias antes do protocolo do PL. A notícia evidencia que os munícipes carregavam faixas e cartazes com enunciados de protesto: *“Agente escolar sem formação dando banho em crianças, NÃO! E SE FOSSE SUA FILHA?”* e *“Agente escolar homem dando banho em bebê pode ser legal, MAS É IMORAL!”*.

Já o segundo link da justificativa, enunciava:

- 2) “Homens em creches causam revolta dos pais no interior de SP” – Blog UOL/Folha de São Paulo.

## educação

## Homens em creches causam revolta dos pais no interior de SP

GABRIELA YAMADA  
DE RIBEIRÃO PRETO

15/03/2015 © 02h00

Figura 13. *Print* em matéria online<sup>69</sup>

<sup>68</sup> Extraído de: < <https://www.hojemais.com.br/aracatuba/noticia/politica/maes-protestam-contrahomens-dando-banho-em-bebes-em-creches> > . Acesso em: 01 de abril de 2020.



Este arquivo é do ano de 2015 e refere-se à insatisfação de parte da população de Barretos, ao saber que profissionais do gênero masculino foram aprovados em concurso público, para a função de cuidadores e auxiliares da EI. Segundo a redação noticiada, um grupo de 15 mães recorreu à Defensoria Pública, na tentativa de garantir a integralidade e segurança das crianças, sob as afirmações de que a permissão para homens fazerem a higienização não seria adequada, além de ser uma situação desagradável.

Apenas duas reportagens foram utilizadas como fonte de argumentação para embasar a necessidade do projeto, bem como para justificar a “abrangência” das reclamações advindas dos pais, mães e responsáveis. A primeira (Hojemais) retrata uma situação local e recente do município de Araçatuba, enquanto a segunda (UOL/Folha de São Paulo), diz respeito à outra cidade do Estado (Barretos) e a outro momento. As parlamentares procedem defendendo que essa situação perdura há anos e que é um problema de abrangência territorial ampla, já que as reportagens são de municípios distintos, (mesmo que ambos estejam limitados ao Estado de São Paulo) e com intervalo de 4 anos entre uma e outra. Somado a esses aspectos, elas afirmam que uma medida jurídica em busca de uma solução eficaz para a situação precisa ser tomada.

A partir das reportagens é possível constatar alguns enunciados bastante provocativos no que diz respeito às construções sociais sobre a figura masculina e feminina na EI. Lembrando que a questão em pauta caminha em mão dupla. Não é uma problemática isolada sobre o gênero masculino e as percepções do mesmo; é também, de igual maneira, a reafirmação da figura feminina e do lugar que historicamente, essa figura ocupa nas práticas de docência.

A integralidade e inseparabilidade do cuidar e educar, na EI, é encarada pelas parlamentares como algo irrelevante. Segundo elas, o mais apropriado é determinar que os professores exerçam uma série de atividades de apoio técnico, distantes do cuidado. Já para as professoras estaria a exclusividade

---

<sup>69</sup> Extraído de: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1602955-homens-em-creches-causam-revolta-dos-pais-no-interior-de-sp.shtml>> . Acesso em: 01 de abril de 2020.

das funções que necessitam do cuidado e do contato direto com o corpo. Seriam elas responsáveis pelo cuidar e educar.

Dessa maneira, o PL lista a divisão de tarefas para os docentes da EI, de acordo com o gênero, sendo destinadas aos professores 27 atribuições e, às professoras, apenas 6, conforme o exposto no quadro:

**QUADRO 6 – ATRIBUIÇÕES E FUNÇÕES DELEGADAS PARA OS PROFISSIONAIS DO GÊNERO MASCULINO, SEGUNDO AS PROPOSIÇÕES DO PROJETO DE LEI Nº 1174/2019**

<b>Gênero Masculino</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Desenvolver atividades voltadas à organização escolar nos momentos em que não estiver em atividades com os alunos;</li> <li>2) Auxiliar no atendimento à comunidade escolar nos momentos em que não estiver em atividades com os alunos;</li> <li>3) Executar trabalhos de digitação e reprografiadas das áreas administrativa e pedagógica nos momentos em que não estiver em atividades com os alunos;</li> <li>4) Separar e proceder a entrega de materiais pedagógicos conforme solicitação dos professores/coordenação/direção;</li> <li>5) Controlar a movimentação de alunos no recinto da escola, em suas imediações e na entrada e saída da unidade escolar, zelando pela segurança e orientando-os quanto às normas de comportamento;</li> <li>6) Acompanhar e orientar os alunos nos horários de intervalos de aula;</li> <li>7) Orientar e acompanhar os alunos em atividades ao ar livre e extraclasse;</li> <li>8) Zelar pela segurança dos alunos, cuidando para que não se envolvam em situações perigosas;</li> <li>9) Inspeccionar comportamento dos alunos no ambiente escolar e durante o transporte, cuidando e zelando pela segurança destes;</li> <li>10) Controlar entrada e saída dos alunos no transporte, conferindo quantidade de alunos presentes;</li> <li>11) Incentivar e auxiliar, quando necessário, a criança a ingerir os diversos alimentos oferecidos no cardápio da unidade escolar, respeitando seu ritmo e paladar;</li> <li>12) Desenvolver atividades que estimulem a aquisição de hábitos alimentares adequados pelas crianças;</li> <li>13) Zelar pela organização nos momentos de refeições dos alunos;</li> <li>14) Orientar e acompanhar a escovação de dentes das crianças;</li> <li>15) Acompanhar o sono/repouso das crianças, permanecendo, pelo menos um agente escolar, em vigília, durante todo o período do sono/repouso;</li> <li>16) Auxiliar o professor da classe com matrícula de aluno com deficiência acentuada (física, visual ou múltipla), para que o educando consiga participar das atividades desenvolvidas pelo professor titular, em sala de aula ou fora dela;</li> <li>17) Oferecer e acompanhar a alimentação do aluno com deficiência acentuada, de acordo com orientações;</li> <li>18) Auxiliar na locomoção do aluno com deficiência acentuada e demais atividades</li> </ol>

<p>motoras;</p> <p>19) Realizar as orientações e procedimentos recebidos dos profissionais que atendem ao aluno com deficiência acentuada;</p> <p>20) Executar tarefas delegadas pelo diretor da unidade escolar, no âmbito de sua área de atuação;</p> <p>21) Executar os serviços com desempenho, zelo e presteza;</p> <p>22) Participar de cursos de formação contínua em serviço e de outros relacionados a sua área de atuação;</p> <p>23) Zelar e conservar todos os equipamentos e bens públicos que estiverem sob o domínio de sua área de atuação;</p> <p>24) Apoiar o diretor da UE na identificação dos reparos necessários nos ambientes escolares e nas providências cabíveis para a devida manutenção imediata;</p> <p>25) Controlar o patrimônio juntamente com o diretor da UE;</p> <p>26) Cumprir as determinações superiores, representando, imediatamente e por escrito, quando forem manifestamente ilegais;</p> <p>27) Executar serviços afins.</p>
<b>Gênero feminino</b>
<p>1) Desenvolver atividades que estimulem a aquisição de hábitos de higiene e saúde pelos alunos;</p> <p>2) Dar banho nos bebês, nas crianças de período integral, nas crianças com necessidades especiais e, quando necessário, nas demais crianças da unidade escolar;</p> <p>3) Acompanhar, orientar e completar o banho das crianças que, por serem autônomas, já o fazem sem a participação de um adulto;</p> <p>4) Trocar fraldas e roupas das crianças que necessitarem;</p> <p>5) Executar, orientar e acompanhar a troca de roupas pelas crianças, estimulando para que, gradativamente, elas conquistem autonomia e passem a realizar essas atividades sozinhas;</p> <p>6) Cuidar da higiene pessoal do aluno com deficiência acentuada, ou seja, trocas de fraldas e roupas, banhos, limpeza de sialorreia e de outras excreções/secreções, quantas vezes forem necessárias;</p>

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do texto do PL 1174/2019 (2020)

Ignoradas as recomendações legislativas e norteadoras da Educação Infantil, assim como os estudos sobre a infância, a divisão de tarefas acima exposta parte do princípio de que há uma possibilidade de separação do cuidar e educar, o que de fato não existe. Nesse sentido, as deputadas encaram que a restrição das tarefas de troca de fralda, roupa, banho, acompanhamento ao banheiro e afins, para os professores, não acarreta atitude discriminatória, e agregam essa afirmação como parte da justificativa do PL.

Contudo, a partir dos dispositivos legais como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), juntamente a anos de luta e movimentações sociais, a EI passou a entrar nos processos de reconhecimento legal, enquanto etapa da Educação Básica e como direito de toda criança. “Nesse período, endossam-se ainda a discussão e a crítica da polarização entre o cuidar e o educar, a partir, principalmente, das pesquisas e estudos da área da educação.” (GARCIA, 2012, p.58), pois, antes disso na Educação Infantil, predominavam os aspectos assistencialistas sob os aspectos pedagógicos. Aos poucos, o cuidado passou a ser redimensionado (GUIMARÃES, 2008) e integrado como ação essencial para o desenvolvimento infantil.

Conforme aponta Maranhão (2000), a literatura nacional vem indicando ao longo dos anos, com ênfase a partir da década de 1990, a necessidade de integrar o cuidar e educar como princípio básico das ações do trabalho educativo infantil. Na mesma direção, Garcia (2012) discorre sobre esse caráter da não dissociabilidade, de modo que, no contexto da Educação Infantil, toda relação que tenha por finalidade educar envolve ações de cuidado e vice-versa. Isso significa que atualmente as práticas docentes na Educação Infantil, as legislações que a regem e os estudos voltados para essa área, têm em comum o entendimento de que é necessário levar em conta os aspectos do cuidar e educar de maneira abrangente, sendo esses inseparáveis.

Propor a separação entre cuidar e educar é o mesmo que retroceder, pelo menos algumas décadas, no que diz respeito às concepções adotadas no fazer docente da Educação Infantil, além de reforçar a desvalorização e o não-reconhecimento da história desta etapa de educação. Esse é o primeiro aspecto que se contrapõe ao PL.

O segundo aspecto, diz respeito às concepções essencialistas e universais de gênero que permeiam o projeto. Dal'Igna, Klein e Meyer (2016, p.474) indicam que

Em abordagens essencialistas, as identidades masculinas e femininas, assim como os nossos desejos, ações e comportamentos, tendem a ser naturalizados e universalizados, e isso produz efeitos importantes. As abordagens essencialistas contribuem, por exemplo, para que possamos explicar, por meio do corpo biológico, diferenças inatas entre homens e mulheres.

Como bem demarca o texto do projeto, o que concede autenticidade para o trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Infantil, a partir desta proposição, é a diferença biológica dos corpos designados pela anatomia. Entretanto, os estudos de gênero contestam essa percepção ao tensionar as noções de essência e universalidade. Assim, “[...] podemos dizer que as masculinidades e feminilidades não correspondem necessariamente a corpos designados pela anatomia” (DAL’IGNA; KLEIN E MEYER, 2016, p. 474).

Para as autoras do PL, a propositura estaria posta para beneficiar vários grupos: pais, mães e responsáveis e, inclusive, os próprios funcionários do gênero masculino. Para tanto, as parlamentares asseguram:

[...] tem-se que a lei que ora se propõe não condena os homens antecipadamente, apenas impõe medidas preventivas, objetivando evitar riscos às crianças, bem como aos próprios profissionais, pois o medo das famílias pode ensejar mal entendidos e acusações infundadas (SÃO PAULO, Projeto de Lei Nº 1174/2019, 2019, p.5).

Ou seja, elas compreendem que nas escolas as crianças estão desprotegidas e vulneráveis a situações de risco, portanto, reafirmam que não há pretensão alguma em discriminar os funcionários, porém, acreditam que o dever maior deve ser a proteção integral da infância, mesmo que essa medida gere polêmicas nas questões sobre gênero e que impacte diretamente na reorganização do trabalho desenvolvido no cotidiano da Educação Infantil, já que a docência passa a ter restrições e sobrecarga de funções para alguns. Assim, concluem que é “Melhor estar entre os politicamente incorretos e proteger as crianças, do que figurar entre politicamente corretos e tentar remediar depois do mal feito.” (SÃO PAULO, 2019, p.6).

Ligeiramente, poderíamos citar algumas atividades, funções, cargos e ocupações desempenhadas por um determinado grupo e, sem apontar as suas características, já seria o necessário para provocar um imaginário em relação ao gênero de quem as desenvolve, devido os reiterados discursos que produzem aquilo que entendemos como masculino ou feminino.

O cuidado doméstico, a enfermagem, a gerontologia, a assistência social e o trabalho com crianças são funções que, em grande parte, vinculam-se a atributos como ternura, sentimento e delicadeza, logo, ao gênero

feminino. Por outro lado, profissões como a mecânica, as engenharias e serviços de manutenção, por exemplo, parecem estar opostas ao que se espera do grupo anterior. Mesmo que não mencionemos o termo gênero, é provável que haja uma concepção já formada, em relação a essas profissões, justamente em função dos processos reiterativos que produzem o gênero e a concepção do mesmo enquanto algo “natural” e determinante do ser humano. Sobre essa questão, Butler (2018, p.69) entende que o “[...] gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.”

A sociedade, a partir de sua lógica machista e sexista, designa determinadas normas, dentro de um regime produzido por leis culturalmente impostas e aceitas, as quais nos reforçam certos imaginários, alguns deles hostilizados e até banalizados. Somos e vivemos em uma sociedade rodeada por demarcações e, nessa direção, os marcadores sociais dos indivíduos, como a raça e etnia, classe, nacionalidade, gênero, sexualidade, geração, dentre outros, produzem não somente identidades, mas também diferenças (SILVA, 2000).

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.75) chama atenção para a importante característica de interdependência da identidade e diferença. São elas, resultado de atos de produção simbólica e linguística, uma vez que nós as produzimos no contexto das relações culturais e sociais, portanto, isso “[...] significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”.

As produções de diferenças vêm servindo como alicerce para fundamentar alguns discursos intolerantes nos dias de hoje, já que falar de identidade e diferença é também falar das relações de poder e das disputas entre os grupos sociais e seus diversificados anseios. Do ponto de vista de Silva (2000, p.80):

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

Especificamente, abordo aqui, os marcadores de gênero e sexualidade que, no processo de diferenciação, também são apunhalados pelas marcas do poder que incluem e excluem; que demarcam fronteiras; classificam e normalizam (SILVA, 2000). Nesse sentido, as categorias de gênero e sexualidade, compreendidas como aparato normalizador e de poder, têm ocasionando historicamente o reforço dessa lógica generificada, em que se pontua o que cabe ao homem ou mulher, demarcando, assim, os espaços que os corpos devem ocupar no ordenamento educacional, jurídico, médico etc.

Nessa direção, a lógica binária aparece como fator imponente. Além de limitar as possibilidades de gênero no interior de um sistema oposicional, também determina quais corpos estão mais ou menos legitimados para a função X ou função Y, com base nos papéis sexuais masculinos e femininos, pautados na heterossexualidade compulsória que "[...] exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual." (BUTLER, 2018, p.53).

Em consonância com o binarismo de gênero, o PL, de maneira implícita, reforça o imaginário sobre masculinidades e feminilidades presentes na nossa sociedade, sedimentando discursos dicotomizados e essencializados, tanto no que se refere a gênero, quanto à própria docência. Acentua-se ainda mais a ideia de que o exercício docente é constituído pelas questões maternas e a concepção de que toda mulher nasce com instinto para cuidar passa a ocupar lugar de destaque na docência com crianças, de modo a ser confundida com algo inato e de essência feminina, ligado à condição biológica.

No tocante à abordagem sobre essencialização, recorro aos estudos de Butler (2018) como estratégia de propor algumas interpretações. Para a filósofa, não é possível que exista apenas uma identidade de ordem metafísica e singular. Ao fazer o movimento de interrogar a identidade (em seu sentido singular) e pensá-la como plural, Butler propõe também a subversão daquilo que se compreende enquanto mulher, ou seja, destaca a necessidade de liberdade da condição de identidade fixa. Ou seja, ao analisar de maneira crítica as relações de política e representações do sujeito do feminismo, ela aponta importantes considerações para pensar (sobretudo contestar) a figura



da mulher enquanto identidade homogênea e passível de representação fixa, uma vez que “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes” (BUTLER, 2018, p.18).

Diante disso, abre-se espaço para questionar a viabilidade da categoria das mulheres, visto que essas são (re) produzidas, formadas e definidas por sistemas jurídicos de poder. Butler (2018, p. 20) destaca que

A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédios das quais se busca a emancipação.

Isso significa que em meio à trama de poderes há determinados traços de gênero em conformidade com um padrão dominante, que sufoca as múltiplas maneiras de ser/viver a identidade feminina e que por vezes desconsidera as intersecções. A filósofa segue colocando em discussão a crítica a respeito do sujeito, do termo e da representação das mulheres

Contudo, além das ficções “fundacionistas” que sustentam a noção de sujeito, há o problema político que o feminismo encontra na suposição de que o termo mulheres denote uma identidade comum. Ao invés de um significante estável a comandar o consentimento daquelas a quem pretende descrever e representar, mulheres – mesmo no plural – tornou-se um termo problemático, um ponto de contestação, uma causa de ansiedade (BUTLER, 2018, p.20).

A presunção de haver uma universalidade feminina é no mínimo conflitante e discutível, já que essa descarta a variedade histórica, política e cultural em que a noção de gênero é produzida. Desta maneira, o que se pode afirmar é que separar gênero das dimensões políticas e culturais é impossível, pois são justamente nessas dimensões que esta noção é produzida e mantida.

As proposições debatidas por Butler podem ser deslocadas sobre uma das faces desta dissertação: a que aponta indícios de que ainda hoje, no contexto de Educação Infantil, há estruturas resistentes em torno de uma possível essência da mulher. Se no âmbito do feminismo, no sentido macro, é possível identificar a concepção genérica de mulher, em outras instâncias sociais pode-se observar a continuação exaustiva de repetição da noção singular equivocada em torno da identidade feminina. Portanto, “A tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às



categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam” (BUTLER, 2018, p.23).

Em contrapartida, como forma de questionar e até mesmo contestar o trabalho docente enquanto vocação, os estudos da década de 1980 vão ocupar-se em dar voz aos discursos pedagógicos em torno da docência, resultando, conforme indica Dal'Igna e Scherrer (2020) em uma nova maneira de pensar o trabalho docente a partir das suas especificidades enquanto saber e profissão. Para as autoras

[...] lançar um olhar de gênero para o trabalho docente na Contemporaneidade pode contribuir para identificarmos e analisarmos os discursos que operam na constituição de uma docência desfeminizada, em articulação com a produção de uma escola transbordante (DAL'IGNA; SCHERRER, 2020, p.44).

Separar a função docente em grupos, de acordo com o gênero, implica pensar no conjunto de valores que sustentam o PL. O que parece evidência é que a sociedade, de acordo com a propositura, tem sua organização dentro do sistema binário. Esse sistema faz alusão a uma cadeia normativa que compreende como regra os sentidos produzidos a partir dos pares masculinos e femininos, que produzem uma noção naturalizada e heterossexual sobre o sexo, o gênero e, por fim, o desejo, isto é, aquilo que Butler (2018) vai chamar de heterossexualidade compulsória. Isso implica na estabilidade dos discursos hegemônicos de gênero, produzindo o sentido de que todo homem é viril e assume o perfil másculo e que toda mulher é sensível e sentimental.

Supõe-se, então, que os corpos (para o binarismo) estão estabilizados e que não há possibilidades de serem questionados sobre a demarcada naturalização e essencialização. Entretanto, Butler vai fazer o movimento de pensar a respeito de contestações sobre esses regimes naturalizados. A filósofa defende que, para desconstruir a heterossexualidade compulsória e o binarismo de gênero, é necessário criar tensionamentos, possibilidades de resistência à norma e deslocamentos. Isso indica que é preciso provocar as estruturas dadas como naturais, já que “A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica.” (BUTLER, 2018, p. 47).

Esse conjunto de compreensões sobre a naturalização de gênero auxilia o entendimento de como a norma heterossexual é encarada como estável hierárquica e determinante, inclusive para o exercício de muitas profissões, a exemplo a docência na Educação Infantil. Como reflexo, há diferentes normatizações e naturalizações, dentre elas, o processo de generificação do trabalho docente, fato esse que fica em evidência no PL.

Os artigos que compõem o PL apontam a necessidade de aprovar, por meio de aparato jurídico, a divisão dos profissionais, no sentido de que tal divisão é concretizada por um único critério: o binarismo de gênero. Essa proposta recai sobre a concepção de que sexo/gênero são estruturas acabadas, homogêneas e estáveis. Por esse ângulo, a redação do projeto, sugere uma distinção entre masculino e feminino a partir de atributos biológicos.

De acordo com Tamires Tolomeotti Pereira e Jamil Cabral Sierra (2019), os discursos científicos biológicos constituem campo relevante sobre a significação epistêmica do corpo, gênero e sexualidade. Neste sentido, a biologia enquanto saber que demarca a distinção dos corpos, ainda se ancora no binômio masculino/feminino, de modo que o seu objetivo é “[...] assegurar seu poder e verdade de dizer que essas pessoas [gênero e sexualidades dissidentes] ‘são um mal a ser curado’.” (PEREIRA; SIERRA, 2019, p.250).

O entendimento conservador de masculinidade e feminilidade do PL transcende à posição das deputadas e revela as concepções de gênero e sexualidade que circulam em diferentes contextos sociais. Elas apenas refratam discursos construídos e reiterados socialmente. É justamente quando discursos conservadores ou que apelam para a Biologia em torno dos gêneros e das sexualidades são reiterados e recolocados em novos contextos, como agora fazem as deputadas com o PL, que essas narrativas ganham força, atraem seguidores e reforçam discursos dicotomizados e excludentes.

De acordo com Santos (2010), a noção de masculinidade e feminilidade na sociedade atual, é produto da internalização de valores e discursos presentes no interior de uma dada cultura. Desta maneira, isso contribui para a institucionalização de normas, práticas e prioridades para cada gênero, o que nem sempre é exposto, podendo estar oculto nas práticas discursivas.

Os corpos, masculinos e femininos, estão imersos em uma rede de relações sociais (LOURO, 1997) e remetem a todas as formas de construção social, cultural e linguística a que estão inseridos (MEYER, 2004). São construções culturais que carregam signos e marcas; são resultado das representações e discursos que objetivam colocar sobre o corpo uma identidade, e essa, por sua vez, é instável, mutável e de permanente oscilação. É importante salientar que gênero também opera nessa transitoriedade. Para Louro (1997) as identidades de gênero estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, os indivíduos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares.

Desse modo, não há como pensar masculinidades e feminilidades apenas por um único sentido, ou ainda, como sendo identidades fixas e universais, como tem feito a proposição de lei N.1174/2019; ao contrário, são de caráter plural, dinâmicas e diferenciadas nas relações de gênero em contraste com múltiplos cenários (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013; JANUÁRIO, 2016).

Dagmar Estermann Meyer (2004) alerta que é preciso levar em consideração que cada sujeito faz parte de determinado tempo e lugar e vive sob circunstâncias específicas. Isso quer dizer, portanto, que existem formas plurais, conflitantes e instáveis de feminilidades e masculinidades. Desta maneira as “[...] noções essencialistas, universais e trans-históricas de homem e mulher – no singular – passam a ser consideradas demasiadamente simplistas e contestadas.” (MEYER, 2004, p.15).

Apesar dos avanços e debates a respeito de gênero, em interface com a educação, o que nos parece é que as abordagens universalizantes e as noções biologicistas do corpo, sexo e sexualidade têm ocupado lugar significativo em muitos espaços, inclusive na EI. De fato, se instaura primeiramente um discurso de ideal masculino e feminino, em seguida articula-se à docência.

Embora a concepção de maternidade atrelada aos cuidados do desenvolvimento infantil já esteja presente nos discursos sociais e culturais, o PL atua como ferramenta potencializadora para a aprovação de um discurso jurídico que legaliza a separação dos corpos por meio de uma visão conservadora de gênero.

Butler em “*Corpos em aliança e a políticas das ruas*”, ao discorrer sobre as normas de gênero, indica que elas são formadas com base em jogos de poderes que visam normalizar determinadas versões do humano. Ou seja, há corpos que são aceitos e corpos que são condenados (BUTLER, 2018). Neste caso, as masculinidades na docência são condenadas a estarem distante do cuidado e das funções pedagógicas que exijam contato corporal. Já as feminilidades na docência, condenadas ao ideário de boa moça, de maternidade instintiva e de alma serena, tão dócil que é capaz de acumular funções e dar conta do cuidar e educar, pelo simples fato da identidade de gênero.

Como bem nos lembra Butler: “Ninguém deveria ser criminalizado pela sua apresentação de gênero, e ninguém deveria ser ameaçado com uma vida precária em virtude do caráter performativo da sua apresentação de gênero.” (BUTLER, 2018, p. 63). Policiar o gênero é um ato criminoso!

A próxima seção é dedicada para a análise dos discursos midiáticos que versam sobre a atuação de docentes homens na Educação Infantil.

### **7.3 Discursos midiáticos sobre masculinidades na docência da Educação Infantil em reportagens online**

Os poucos docentes do gênero masculino que atuam na Educação Infantil estão sob um constante movimento de reafirmação da lógica binária, machista e homofóbica, presente nas diversas instâncias da sociedade. Esse pressuposto ganha forma em muitos dos excertos produzidos a partir do material empírico desta pesquisa, os quais indicam que os discursos relacionados à presença de docentes homens nesses espaços estão condicionados a uma série de vigilâncias, proibições, desconfianças e limites, especialmente no que diz respeito ao espaço escolar.

***Excerto Reportagem 13*** – *A minha maior dificuldade foram os prováveis tabus dos pais: deixar os pequenos com um professor homem, levar as meninas ao banheiro, momentos de emergência... Mas isto não aconteceu. As crianças acabaram indo para o banheiro naturalmente. Quando precisam ser acompanhadas, uma professora mulher o faz.*

Esses espaços – banheiros – têm muito a nos dizer. O texto de Beatriz Preciado (2013), intitulado como “Sujeira e Gênero. Mijar/Cagar. Masculino/Feminino<sup>70</sup>”, fomenta as discussões sobre o uso do banheiro e suas formas de organização, os quais operam enquanto tecnologia de gênero que converte as necessidades naturais em momentos de inspeção e regulação.

No século XX, os banheiros se tornam autênticas células públicas de inspeção, nas quais se avalia a adequação de cada corpo com os códigos vigentes da masculinidade e da feminilidade. Na porta de cada banheiro, como único signo, uma interpelação de gênero: masculino ou feminino, senhoras ou senhores, chapéu masculino ou feminino, bigode ou flor, como se ao entrar no banheiro tivéssemos que refazer o gênero mais que nos desfazer da urina e da merda (PRECIADO apud SIERRA, 2013, p.198/199).

Mais especificamente, quero direcionar a discussão para o banheiro da escola articulado às questões do cuidar e educar. Parto do entendimento de que a escola reflete em seu interior as questões amplas de sociedade como um todo, inclusive do ponto de vista de sua organização espacial e arquitetônica, de modo que as contradições e silenciamentos sobre gênero e sexualidade, tão presentes nos diversos espaços e discursos sociais, acabam sendo também reiterados nas instituições escolares. Se, para Preciado (2013) a arquitetura dos banheiros funciona como uma verdadeira prótese de gênero seja a partir das minúsculas cabines femininas opacas e reservadas, ou a partir dos mictórios ajustados ao corpo entendido como masculino, no sentido de fabricar os gêneros, a arquitetura escolar segue na mesma linha de raciocínio, isto é, a de “[...] pensar que a arquitetura constrói barreiras quase naturais respondendo a uma diferença essencial de funções entre homens e mulheres” (PRECIADO, apud SIERRA, 2013, p.197).

O banheiro escolar não é simplesmente um espaço edificado que tem sua função reduzida às necessidades fisiológicas e de higiene. Este espaço tem se mostrado um ponto de intensas discussões e problematizações, até mesmo enigmático, uma vez que nele propagam-se a produção das diferenças de sexo/gênero e da acentuação de desigualdades e violências (NUNES;

<sup>70</sup> O texto original “Basura y género. Mear/Cagar. Masculino/Feminino” de Beatriz Preciado, foi traduzido por Jamil Cabral Sierra na tese de doutorado “*Marcos da vida viável, Marcos da vida Vivível*” – páginas 195 a 199 de 2013; revisado por Maria Rita de Assis César e André Duarte.

PAULINO, 2013). Nada se ensina sobre o uso do banheiro nas escolas, além da clássica separação: meninos usam banheiro para meninos e meninas usam o banheiro para meninas. Tudo que foge a essa norma tende a ser reprimido e silenciado, como aponta a fala de uma professora trazida nos estudos de Nunes e Paulino (2013): “Menino! Não pode entrar aí, isso é banheiro de menina, você quer virar mulherzinha?”

E aqui, vale o questionamento: o que significa tornar-se uma mulherzinha? Seria afirmar aos meninos que o gênero feminino suas representações assumem lugar de desprestígio ou que ser mulherzinha é apresentar trejeitos de uma sexualidade inadequada?

O banheiro, enquanto aparato de divisão masculino/feminino, é uma regra para os ambientes institucionalizados e públicos, ao contrário do ambiente privado, em que o seu uso ocorre de maneira compartilhada por todos os gêneros. Não se torna “mulherzinha” uma criança que utiliza o mesmo banheiro que a figura feminina mais próxima da sua casa usa. O espaço é compartilhado e a sexualidade dessa criança dificilmente é colocada em cheque pela ação corriqueira de dividir o banheiro. Contudo, essa relação de entender que um mesmo espaço pode e deve ser utilizado por diferentes gêneros, a partir de uma relação de respeito mútuo, é reduzida ao núcleo familiar. É preciso lembrar que, isso não quer dizer que o banheiro de casa seja menos protético, no sentido de fabricar as próteses de gênero, conforme aponta Preciado (2013). A diferença é que em casa, o banheiro enquanto tecnologia de gênero é um pouco menos abusivo, já que a socialização ocorre a partir de um grupo menor e conhecido. Já os ambientes sociais, de maior circulação e socialização (escola, *shopping*, rua e outros), tornam-se mais vulneráveis para acentuar as questões de gênero.

Os banheiros escolares são espaços atravessados por uma série de questões envoltas nas relações de poder. Nelas, a submissão e demarcação de gênero, sobretudo pautada no binarismo, ganham efetivo espaço e consolidação. Desta maneira, o banheiro pode ser considerado como um espaço de densidade simbólica e de significados, marcado pelas relações de gênero, pelas experiências corporais e, também, educacionais.

Os banheiros são espaços de alta densidade simbólica para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto público e escolar. Materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo e do meio ambiente – já que são locais de depósito das excreções – marcadas por significados de sexo e gênero: como são arquitetados e organizados? Como são usados? Quem os mantém limpos? Tais questões sugerem reflexões que articula gênero, sexualidade, corpo e educação (TEIXEIRA; RAPOSO, 2007, p.1)

Assim como as mais diversas situações do cotidiano da Educação Infantil (pautadas pela divisão de gênero), o banheiro escolar também assume o caráter generificado, problemático e de censura. Problemático, porque não transcende as questões binárias e detém-se a produzir universos polarizados. De censura, porque permite que apenas as profissionais do gênero feminino assumam as dimensões de cuidar e educar nesse espaço. Censura, porque proíbe o trânsito de meninos e meninas nos banheiros, a não ser que esteja naquele indicado como adequado ao seu gênero.

Para Aguiar (2017) há uma forte crença que os universos masculinos e femininos tenham que ser separados a partir do sexo, ordenando, assim, que as experiências infantis sejam pautadas por esta lógica. “E esse é um dos principais argumentos que perpetuam a separação binária para a maioria das brincadeiras e atividades na EIN<sup>71</sup>, quiçá na vida” (AGUIAR, 2017, p.3).

O espaço escolar, distribuído em sua organização arquitetônica, parece denotar lugares com mais ou menos intensidade de risco quando se trata de estarem presentes em um mesmo grupo, professores do gênero masculino e crianças, sobretudo, as crianças de menor idade em que o uso de fralda é frequente. Portanto, dentre os espaços de uma instituição de Educação Infantil, podemos afirmar que as instalações destinadas à intimidade corporal e às necessidades básicas (fisiológicas e de higiene) entendidas como banheiro e fraldário, são encaradas como locais inapropriados para os professores homens, conforme apontam os excertos

**Excerto Reportagem 4** – *Todo ano preciso discutir a questão de eu estar cuidando dos filhos, inclusive trocando fralda ou dando banho quando necessário.*

**Excerto Reportagem 6** – *Quando comecei a dar aulas, eles não deixavam trocar as crianças, não podia levar elas no banheiro, nem trocar fralda.*

<sup>71</sup> Sigla utilizada pela autora para referir-se à Educação Infantil.



Já não bastasse a postura extremamente binária sobre o uso dos banheiros, as escolas assumem também o lugar de voz, que impõe o gênero de cada arquitetura, que delimita o enquadramento dos corpos que ocupam esses espaços e principalmente que aponta o ideal de profissional, para auxiliar no processo pedagógico que ocorre nas ações de higiene e de convivência nos espaços banheiro e fraldário.

Os discursos da escola assumem como mecanismo de controle, medidas que estão no entremeio da docência e das relações de gênero. O objetivo não é efetivamente proibir a docência em si, mas produzir diferentes modos, ou melhor, modos corretos dos professores homens exercê-la, dimensionando o cuidado com maior ou menor intensidade de acordo com quem o executa.

Apesar das discussões em torno das especificidades da Educação Infantil afirmarem que não é possível cuidar sem educar, e que esses são complementares, existe uma rasa noção de que os processos de formação e aprendizagem que são construídos na relação do contato corporal e nos momentos de higiene tenham menor importância, reverberando de tal maneira a ideia de que o cuidado possa estar desconexo de práticas educativas – afirmação que não se sustenta teoricamente, mas que ainda está presente nos discursos, assim como o discurso jurídico em torno do próprio PL N.1174/2019.

Como resultado dos contínuos debates e aprimoramento dos estudos na área da infância, intensificados na década de 1990, a relação intrínseca entre cuidar e educar (KRAMER, 2003) passa a ser apontada como o princípio central das práticas educativas no cotidiano da Educação Infantil.

O trabalho na Educação Infantil implica envolver os amplos processos de constituição da criança em suas múltiplas dimensões: intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais e interacionais, priorizando “[...] processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social” (CERISARA, 1999, p.17) e que

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói



sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Para Guimarães (2008, p.41), a perspectiva do cuidado é redimensionada e entendida de maneira mais ampla “como uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade”.

Apesar do cuidar e educar serem dimensões indissociáveis, há ainda uma tendência em relacionar o cuidado como algo de menor importância, envolvendo em sua essência habilidades técnicas. Para a autora, o cuidado envolve sim uma habilidade técnica, contudo, juntamente com qualidade relacional e disponibilidade para as relações interpessoais

Pode-se entender que cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. Ao mesmo tempo, apesar de cuidado relacionar-se com reflexão, não se restringe ao campo da introspecção, mas implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas; portanto, voltando para si e para o mundo (GUIMARÃES, 2008, p.46).

A dicotomia entre cuidar e educar é um dos grandes desafios que persiste na EI, assim como o próprio entendimento da dimensão do cuidado. A vinculação restrita do cuidar às necessidades corporais recai sob a visão reducionista e empobrecida das práticas docentes, pois a relação delimitada de corpo enquanto único receptor dos cuidados acaba ignorando as demais dimensões correlatas a essa esfera (TRISTÃO, 2004; MARANHÃO, 2001).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é preciso assegurar a educação em sua integralidade, compreendendo o cuidado como complementar e indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010). Ainda, sobre a articulação entre cuidado e educação, o parecer 20/2009, relatado por Raimundo Moacir Mendes Feitosa, destaca que

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e constroem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas

culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p.10).

Apesar de a discussão estar voltada para a EI, isso não significa que o cuidar e educar sejam dimensões específicas do trabalho pedagógico com crianças. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) é oportuno considerar a inseparabilidade do cuidar e educar como ações que se estendem ao longo de toda a educação, incluindo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e posteriores. Portanto,

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2013, p.17).

Sayão problematiza o cuidar e educar ao deslocar essas dimensões para o campo das relações de gênero. A partir disso, incorpora às análises do trabalho docente problematizações sobre a construção e reprodução social do masculino e feminino. Para tanto, “[...] considerando que o cuidado e a educação das crianças pequenas têm sido difundidos como uma prerrogativa das mulheres” (SAYÃO, 2005, p.152), a autora traz para o debate a maternagem. Pontos esses relevantes, já que a relação entre gênero e docência é fundamental para a maneira como a docência tem sido produzida e projetada.

Em um passado, não muito distante, as narrativas sobre gênero ecoavam sobre os direitos das mulheres em ocupar a posição de docente e, mesmo que de maneira precária, assumir concomitantemente os ambientes que transcendiam o espaço privado, doméstico e familiar. Agora, depois de inúmeras idas e vindas na configuração da Educação Infantil, a narrativa toma outro enfoque: as disputas pelo controle das condutas que as masculinidades e feminilidades na docência devem tomar, a partir da aprovação das atribuições docentes. Esse embate pelas narrativas revela um cenário de polarização entre forças: de um lado o discurso normativo que se molda por meio de uma

perspectiva conservadora; do outro, uma perspectiva progressista que busca tensionar as ideais conservadores.

As consequências dessa relação que mede forças refletem nas tentativas de normatização e enquadramento da docência em mecanismos de vigilância e controle (FOUCAULT, 2014); o Projeto de Lei é exemplo claro disso. Assim, a Educação Infantil torna-se palco de conflitos de gênero e disputas de poder, oscilando entre diferentes épocas e objetivos.

Quando se trata de articular masculinidades e docência, o que parece é que a concepção de integralidade do cuidar e educar passa a assumir a lógica inversa: separar os momentos de cuidado dos momentos de educação – como se isso fosse possível. As reflexões em torno das práticas docentes, com foco no desenvolvimento integral da criança, passam a ser substituídas por uma noção de cuidado fragmentado e desconexo das ações educativas; o cuidado, nesse sentido, é ressignificado e produzido por meio da dimensão de gênero.

Para as masculinidades produzidas na docência, permite-se ensinar e ocupar o espaço das salas de aula, direção e demais funções, entretanto, com delimitações aos espaços em que os corpos infantis estão mais expostos. Deve ele (o docente) não estar nos locais em que haja intimidade com corpo e que a nudez esteja presente.

***Excerto Reportagem 1 – Certa vez, a direção de uma escola me proibiu de levar qualquer criança ao banheiro ou deixar que sentassem no meu colo.***

Os excertos me levam a pensar com mais profundidade um ponto chave desta pesquisa: a produção, a partir dos atravessamentos de gênero, de diferentes masculinidades na docência e a sua relação com cuidar e educar na Educação Infantil.

É preciso considerar que a docência é uma produção mutável e plural, podendo ser compreendida de diferentes maneiras, a partir de diversas perspectivas e desenvolvida em contextos específicos. Na Educação Infantil, a docência é projetada por meio de discursos que a caracterizam como própria destes ambientes, ou seja, as relações que permeiam o cotidiano do trabalho desenvolvido com bebês e crianças pequenas são produzidas juntamente com a noção do cuidado e educação.

Junto a isso, um perfil de profissional é idealizado para desenvolver tais funções, que historicamente recai na figura da mulher, denotando a existência de um perfil considerado como adequado para a docência. Essa “adequação” para um determinado perfil docente é impossível, uma vez que dentro da docência diferentes corpos vão se desdobrar em diferentes experiências, já que ela é exercida por diferentes grupos e representações: há pessoas trans que fazem docência; mulheres e homens cisgêneros; gays, lésbicas, bissexuais, heterossexuais, etc; ou seja, uma multiplicidade de sujeitos e de expressões de masculinidades e feminilidades.

Portanto, quando adoto o termo “masculinidades na docência” não estou fazendo a defesa de uma tipologia docente, mas me referindo aos modos como os sujeitos assumem as maneiras de ser/viver as masculinidades e feminilidades na identidade docente. Para tanto, parto da compreensão da intersecção entre docência, identidade docente e gênero. Nesse sentido, destaco três pressupostos que envolvem esse conceito: I) As instituições educacionais e os atravessamentos das relações de gênero nesses espaços (LOURO, 1997). II) A noção de identidade docente como resultado das múltiplas maneiras de fazer-se homens e mulheres e professores e professoras, uma vez que “[...] a identidade docente esteve imbricada em (e foi construída por) representações de nação, de religião, de raça, de gênero e de classe” (MEYER, 2000, p.1666); e por fim, III) A compreensão da docência enquanto resultado das relações de poder e de gênero (CRUZ, 2019).

Se a busca de uma feminilidade materna ressoa como o “ideal” para o trabalho docente na Educação Infantil, do outro lado, as masculinidades na docência são deslocadas para um lugar de inadequação.

O banheiro e as trocas de fraldas tornam-se inacessíveis aos professores. Nessa direção, as restrições de funções passam a ser vigiadas e controladas.

***Excerto Reportagem 5** - Por ser homem, e para não dar margem a nenhum pensamento errado, na hora de trocar ou dar banho é sempre com as portas abertas, na presença de outras pessoas.*

***Excerto Reportagem 13** – Em relação ao Wellington [professor], ainda existe o preconceito por parte dos pais. Hoje bem menor, nas entrelinhas, mas é perceptível.*

*Nós mantivemos o combinado inicial, prometido para os pais na reunião de apresentação do professor, de que ele não acompanharia as crianças ao banheiro. Não importa se é menino ou menina.*

**Excerto R.14** – *Mães reclamam que funcionários não devem dar banho ou trocar fraldas.*

Partindo da compreensão de que as instituições e as práticas sociais são construídas, modificadas e transformadas por representações de gênero, Louro (2014) sinaliza que a escola é fortemente marcada pelo cuidado e educação como tarefas prioritariamente femininas. Por entendê-la enquanto espaço generificado, de relações de poder e de produção de normatizações, soma-se às características da escola a função de vigilância. Quando o professor indica em sua fala que “*na hora de trocar ou dar banho é sempre com as portas abertas, na presença de outras pessoas*” está sinalizando a condição de docência vigiada. Desse modo, a escola “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014, p.144).

As situações apontadas nos excertos dão margem para pensar o atravessamento de gênero na escola, bem como as representações de masculinidade e feminilidade que ocupam este espaço. “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.” (LOURO, 2014, p.93).

O que quero colocar aqui é que a noção de homem e mulher, enquanto sujeitos de natureza essencializada, é transposta da esfera social para os ambientes escolares. Professores são proibidos de acessar os banheiros e fraldários na medida em que são compreendidos e conformados pela lógica binária, sexista e, principalmente, machista. É como se em algum lugar, no interior de cada professor, houvesse algo inato que despertasse um descontrole sexual e uma incapacidade para os cuidados corporais com as crianças. Por outro lado, isso significa que as professoras também são colocadas na posição de docentes que naturalmente possuem dom para o cuidado e as questões que permeiam a infância.

A presunção de que a categoria seja formada por sujeitos homogêneos, tende a revelar-se problemática, pois denota uma concepção genérica e desconexa da cultura, da história e das relações de poder que operam diretamente na produção de subjetividade dos sujeitos.

Nesse sentido, o julgamento antecipado de que os cuidados corporais e de higiene devem ser exclusivos a professoras, e que essas são atividades inapropriadas para professores, é o mesmo que transpor as noções de essência e universalidade masculina e feminina para a docência, reafirmando o lugar da mulher enquanto aquela que possui instinto materno e o homem instinto impulsivo e demasiadamente sexual, incapaz de realizar tais tarefas.

Não podemos ignorar os significativos avanços teóricos que recentemente têm sido empreendidos por outras abordagens que se pautam nos aspectos histórico-culturais, ao invés daqueles meramente biológicos que cunharam a diferença entre os homens e as mulheres lastreada no “sexo”, desconsiderando as construções sociais que foram elaboradas ao longo de alguns séculos sobre os mesmos (SAYÃO, 2005, p.167).

Gostaria de propor os espaços escolares denominados banheiros e fraldários, para serem pensados enquanto lugares que transgridem as questões arquitetônicas. Que não se limitem apenas a sanar as funções de necessidades fisiológicas e a reafirmar as questões binárias, tão potentes no cotidiano da escola e nos mecanismos de produção de masculinidades e feminilidades. Os ambientes a que me refiro, são importantes para que meninos e meninas, por meio das experiências de aprendizagem a partir do próprio corpo, aprendam a cuidar de si e do outro nos espaços que ocupam dentro um grupo coletivo marcado pela pluralidade de gênero (AGUIAR, 2016).

Com a mediação docente, abre-se uma infinidade de possibilidades de instruir as crianças em suas práticas educativas, atreladas à mútua relação entre cuidar e educar, especialmente nessa faixa etária (zero a cinco anos) em que todo trabalho com finalidade educativa envolve, automaticamente, o cuidado. Ou seja, banheiros e fraldários são locais ricos para promover conhecimento. Não estão predestinados a serem espaços empobrecidos e sem brechas para experiências educativas.

Os discursos que circulam nas reportagens, apontam que em uma posição de relevância, o gênero de quem educa tem maior impacto do que as

próprias práticas educativas, de modo que, na docência, em uma perspectiva generificada, as masculinidades são produzidas e associadas ao cuidado; esse, por vez, assume lugar de centralidade, e pode ser significado como um fator de risco.

Ao se tratar da docência masculina na Educação Infantil, não são raras as indicações de ruptura entre cuidar e educar, bem como as reivindicações de interromper o contato corporal entre docente e criança, conforme já destacava Sayão (2005, p.16) em seus estudos, ao afirmar que “[...] um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos”.

A hipótese de relacionar as masculinidades na docência às funções de higiene passa por aprovações pautadas em valores que caminham entre a dicotomia correto/incorreto. De acordo com a fala de uma mãe, presente no excerto a seguir, é possível destacar o julgamento do que se entende como docência decente e a figura que representa a docência em si:

***Excerto Reportagem 14*** – “*Sou totalmente contra. Não acho certo um homem higienizar a parte íntima de uma menina. De um menino também*”, afirma a doméstica Roseli.

Diversos enunciados que compõem os textos das reportagens *online*, bem como os comentários de leitores, apontam para a concepção de homem enquanto sujeito incapaz de realizar os cuidados da infância. Tal presunção de “incapacidade” é sustentada pela concepção de que o professor apresenta riscos às crianças. Posição essa, contrariada nos estudos de Sayão (2005). Para a autora, os sujeitos, homens ou mulheres, aprendem culturalmente a cuidar e cuidam de diversas maneiras. Não há caráter homogêneo nas ações do cuidado, tampouco universalidade. São questões de contexto, cultura e sociedade, variáveis de sujeito para sujeito.

Os excertos falam sobre a vigilância e desconfiança nos momentos de contato corporal e higiene, de modo que, neles, aparecem discursos generalizados de “pânico moral” diante dos professores. Isso revela a concepção de homem sexualmente impulsivo, pautada na premissa de que todo sujeito homem partilha das mesmas características, apenas pela condição biológica. Para Miskolci (2007), os pânicos são entendidos no campo da



moralidade, já que há o medo, insegurança e temor pela perda da ordem e seguridade social. A partir dessa noção, Pereira (2018, p.133) destaca que “O medo da “degeneração sexual” é, pois, o medo das transformações em instituições como a família, é o medo da ameaça à reprodução biológica e aos frágeis papéis de gênero legitimados socialmente”.

Independente da posição ocupada pela figura masculina na vida da criança, seja essa a posição docente, paterna ou com qualquer outra ligação de proximidade, o discurso que impera é o da segurança e integridade infantil.

**Excerto Reportagem 14** – *Mas a decisão do governo [em contratar profissionais do gênero masculino] desagradou alguns pais, que questionam a segurança das crianças, principalmente das meninas, caso homens sejam desempenhados para funções relacionadas a higiene, como trocar fraldas e dar banho. “Nem meu marido higieniza minha filha. Ele acha errado e não admite um homem cuidando dela”, conta Roseli.*

**Excerto Reportagem 14** – *A mesma opinião é compartilhada pela funcionária pública Andrea, mãe de uma menina de sete meses. “Eu estou criando a minha filha para ela entender que não pode deixar homens chegarem com uma intimidade maior. Se ela tiver esse contato de um homem dando banho nela, eu acredito que ela não vai saber diferenciar ou saber falar não, porque ela vai entender que um homem pode fazer isso”, afirma.*

A afirmação “Nem meu marido higieniza minha filha. Ele acha errado e não admite um homem cuidando dela”, abre espaço para pensar as questões do cuidar e educar, assim como da própria afetividade, enquanto funções culturalmente associadas à figura feminina, em específico à maternidade. A docência na Educação Infantil, por ter como eixo de centralidade as práticas educativas construídas na relação intrínseca entre cuidado e educação e afetividade e corpo, é categorizada como função feminina, conforme destaca Sayão (2005, p.166): “É possível incluir nesse âmbito o debate acerca da categorização de algumas profissões como “femininas” e alguns vínculos com a reprodução e o cuidado para com os/as filhos/as”.

De igual maneira, Louro (2014) ao discutir as relações de gênero e sexualidade no âmbito escolar, disserta sobre o caráter eminente feminino da docência:

Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas



escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas devem guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO, 2014, p.92).

As desconfianças sobre os professores recaem sobre problemáticas entre o corpo, afeto e cuidado corporal. As ações do cotidiano passam a ser vigiadas não mais somente pelos pais, mães e comunidade escolar, mas também pelos próprios docentes, os quais adotam como estratégia o afastamento e a repressão das manifestações de afetividade com as crianças.

***Excerto Reportagem 7** – Só que por eu ser homem e adulto, cabia a mim impor os limites do contato físico que eu tinha com eles, e era uma responsabilidade que mexia um pouco com meu emocional.*

***Excerto Reportagem 7** – Quando algum me abraçava, eu apenas aceitava o abraço, mas não retribuía, não apertava ou tocava a criança, mantinha-me frio e me despedia rapidamente, com a porta aberta, para caso algum responsável visse, soubesse que o abraço foi iniciativa da criança.*

***Excerto Reportagem 7** – Sempre tomamos precaução para não nos aproximarmos muito dos alunos e não causar mal-entendidos.*

O trabalho desenvolvido na Educação Infantil é indiscutivelmente marcado pelo cuidado, sensibilidade e afetividade, sendo “O cuidado por definição, a relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem estar do outro” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p.43). Nessa relação, os sujeitos estão sob constante aprendizagem, não de maneira hierárquica em que somente o adulto ensina e a criança aprende. É um movimento recíproco em que ambos os sujeitos estão imersos nas experiências de educar e ser educado.

O afeto é indispensável na atividade de ensinar, visto que se trata de experiências estabelecidas a partir da relação com outro, conforme destacam Codo e Gazzotti (1999). De igual maneira, Montenegro (2001, p.31) aponta que, na Educação Infantil, a profissão docente potencializa a partir do cuidado os fatores emocionais “[...] já que envolve relações interpessoais entre

profissionais e crianças bem pequenas, tornando ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar”.

As demonstrações de afetividade, tão importantes na Educação Infantil, perdem espaço para as questões de gênero. As masculinidades na docência, no contexto de educação das crianças, aparecem como um problema, já que as demonstrações de carinho, sentimentos e afetos são negadas na medida do possível. A negação das dimensões do cuidado e afeto não é uma ação isolada sobre a posição adotada pelos professores. É algo mais amplo, diria até que a manutenção do machismo que impera na sociedade e da reafirmação da concepção de homem enquanto aquele que não possui sentimentos.

Homens educam a partir do afeto? Abraçam e beijam? Manifestam amor pelo outro? Depende! As demonstrações sentimentais masculinas são naturalmente permitidas na relação adulto/adulto, sejam elas com teor sexual ou não. Já na relação adulto/criança o estranhamento do contato afetivo é constante de modo que geralmente há associações com violência e abuso sexual.

Quando o cuidado e afeto são desenvolvidos por masculinidades na docência, eles são encarados de outra maneira. São encarados como algo perigoso e traduzido como uma possibilidade de oferecer riscos às crianças por meio da associação à pedofilia, ao abuso sexual, à violência física e psicológica.

A reportagem intitulada “*Você deixaria um filho ser cuidado por homem na creche? Nem toda mãe aprova!*” é uma das representações de discursos que desaprovam a atuação de professores na Educação Infantil e que os associam demasiadamente às questões de pedofilia, violência e abuso sexual. Assunto esse delicado e de urgente necessidade de ser debatido.

De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos (MORESCHI, 2018) a violência sexual contra crianças e adolescentes é um problema de ordem social e cultural que está presente nas diferentes esferas da sociedade brasileira, embora seja um assunto de pouca visibilidade.

A histórica invisibilidade sobre violência sexual de crianças e adolescentes encontra-se intrinsecamente interligada a fatores culturais que se estabeleceram ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira e da organização da família, densamente influenciada pelo modelo patriarcal e pela concepção machista, em

que mulheres e crianças passam a ser consideradas como propriedades do homem – provedor da família (MORESCHI, 2018, p.44).

A violência sexual contra crianças e adolescentes têm dois eixos principais, sendo eles o intrafamiliar (que pode ocorrer na própria família) e extrafamiliar (quando ocorre na comunidade e demais lugares que não o âmbito domiciliar). Tais violações se desdobram em diversas práticas: o abuso sexual; exploração sexual; prostituição infantil; pornografia; tráfico, turismo com motivação sexual e outros. Para Moreschi (2018, p.12) “a violência é histórica e sempre é o reflexo da sociedade que a reproduz, podendo aumentar ou diminuir conforme sua construção social nos níveis coletivos e individuais”.

Trazer essa abordagem para a discussão é uma das maneiras de refletir acerca da abrangência que a violência sexual tem. Não é algo isolado a um ambiente ou a um determinado público. Essas violações ocorrem cotidianamente no país e nos mais diversos contextos.

A pesquisadora Jane Felipe (2006) ao elaborar um estudo sobre a violência sexual contra a criança destaca algumas reflexões pertinentes a serem consideradas, dentre elas a ideia sustentada pelo senso comum de que apenas homens podem vir a se tornar autores de crimes sexuais ou potenciais abusadores.

É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referências às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar sempre acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade (FELIPE, 2006, p.214).

Não apenas as violências sexuais, mas todos os tipos de violação contra a proteção e integralidade da criança, podem ser cometidos por qualquer pessoa, de tal maneira que não há um perfil único para identificar o agressor, tampouco características que o descreva. Apesar disso, pesquisas vêm apontando que “[...] a maioria dos abusos sexuais contra crianças ocorre dentro de casa, ou por pessoas próximas à família” (IZIDRO; FELIPE, 2018, p.31). Desta forma fica evidente que seu maior potencial de risco acaba sendo na própria família. Entretanto, mesmo com a maior parte sendo intrafamiliar, outros espaços sociais como igrejas, escolas, ruas e internet também são

apontadas como locais em que pode ocorrer esse tipo de violência (ALMEIDA; SÁ-SILVA; GUINDANI, 2018).

Jane Felipe sinaliza que a divulgação de campanhas em torno do combate à violência e ao abuso sexual, além de gerar informações a respeito do assunto, acabou desencadeando também uma série de cuidados e “[...] monitoramento de possíveis ações que antes pareciam tão inofensivas, mas que hoje podem ser interpretadas ou mesmo confundidas como nocivas às crianças” (FELIPE, 2006, p.214). Dentre os espaços que passam a assumir a condição de potencial risco à criança, destacam-se os de Educação Infantil, mais especificamente quando a docência é exercida por homens e é desdobrada a partir da noção de cuidado enquanto sinônimo de risco.

Tal situação tem levado muitos profissionais, no campo da educação, por exemplo, a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos. Refiro-me aos homens que trabalham com educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos. As próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança (FELIPE, 2006, p.215).

Há uma tendência em isolar as discussões de abusos sexuais, violência exploração infantil e pedofilia, a contextos específicos como a escola, porém esse assunto configura-se como uma problemática social ampla, da área da saúde pública e dos direitos humanos, sendo responsabilidade da sociedade em conjunto. Escolas, comunidade escolar e estado, precisam trabalhar de maneira articulada com o objetivo de estabelecer debates para elevar o conhecimento sobre a questão e, também, elaborar proposições com vistas à cultura de paz e garantia de dignidade à infância. O combate a pedofilia se faz com informações e conhecimento.

Em entrevista para um jornal de circulação *online*<sup>72</sup>, Itamar Gonçalves, membro da organização não governamental *Childhood Brasil*, que tem como objetivo a proteção à infância e à adolescência e o enfrentamento do abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, destaca que:

---

<sup>72</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos-casos-de-violencia-sexual-contras-criancas-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml>>. Acesso em 20 de Janeiro de 2021.

Para mudar este cenário é importante criar ambientes que sejam acolhedores e inclusivos nos espaços frequentados pelas crianças e adolescentes, nas famílias, escola, igrejas... Um trabalho de prevenção se faz com informação, especialmente sobre o funcionamento do corpo, a construção da sexualidade, visando empoderar nossas crianças. (2018, *online*)

***Excerto Reportagem 2 – Tenho uma leitura geral de que homens não conseguem olhar uma menina sem erotizá-la, e não estamos falando de estupradores, mas homens criados em um ambiente patriarcal, como nós também, justifica Ana.***

O enquadramento da docência como normal/anormal, aceitável/inaceitável, legítima/ilegítima ou moral/imoral é recorrentemente estabelecido a partir da dimensão de gênero e sexualidade. Nessa direção, a docência é produzida nas narrativas de pais, mães, responsáveis, comunidade escolar considerando os fatores discursivos que englobam a formação de gênero/sexualidade, suas relações e representações. Para Dal'Igna e Scherrer (2020, p.33) “[...] uma determinada compreensão de masculino e feminino, de professor e de professora, tem constituído determinadas formas de narrar tal profissional e o trabalho que desempenha”.

Em vista disso, os “ideais” de docência também são traçados por meio da noção de masculinidades e feminilidades e dos papéis que os sujeitos assumem diante da sociedade organizada a partir do gênero. Ou seja, aquilo que se espera do homem e da mulher, na sociedade como um todo, é deslocado para o exercício docente.

A produção da docência, quando relacionada ao cuidado, pode assumir duas vertentes: a primeira delas é a da docência idealizada e permitida, com vistas a suprir as demandas do cuidado, afeto e educação, voltada para o amor maternal e para o feminino. A segunda é a docência e o cuidado na relação com os homens e com as masculinidades: aqui, o cuidado se estabelece de outra forma. Se por um lado o cuidar é um atributo feminino, por outro ele não é masculino. Ao não fazer parte da “natureza” masculina, o cuidar é significado de determinados modos, como perigo ou como má influência, por exemplo.

Os reiterados discursos sobre gênero apresentam fortemente resquícios de concepções tradicionais, as quais separam os sujeitos a partir da diferença

sexual dos corpos, polarizando-os e firmando a manutenção da ideia de essência universal de homem e de mulher. Assim, a manutenção da concepção de sujeito, que possui uma substância permanente, se dá mediante regras de performances das masculinidades e feminilidades, dos limites, poderes, condutas, saberes e discursos.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 2014, p.45).

No terreno das ciências sociais, os estudos de Michel Foucault são imprescindíveis para entender de que maneira o poder organiza o disciplinamento em torno da sexualidade (SEFFNER, 2003). Não somente em relação a isso, mas também nas maneiras de ser/viver as masculinidades e feminilidades e nos modos de instaurar verdades aos sujeitos por meio da rede saber-poder.

Os discursos midiáticos sobre as masculinidades na docência apontam para a eficácia desses agenciamentos que circulam no senso comum, mas que são reverberados no cotidiano.

***Excerto Reportagem 4 – comentário – Eu acho bem estranho um homem cuidar de uma menina, sempre rola desconfiança. Sei lá, é estranho.***

***Excerto Reportagem 4 – comentário – E claro que eu não deixaria os filhos com um homem para serem abusados sexualmente?***

O cuidado, traduzido como perigo, é também resultado da produção das masculinidades, a partir do entendimento de que todo homem possui algo natural e uma essência que o determina. Para isso, utilizam-se os próprios corpos dos sujeitos para tentar sustentar o binarismo e as essencializações. Em contrapartida, apropriando-me das indagações de Donna Horaway em Manifesto Ciborgue: “Por que nossos corpos devem terminar na pele? Por que, na melhor das hipóteses, devemos nos limitar a considerar como corpos, além

dos humanos, apenas outros seres também envolvidos pela pele?” (2000, p.92).

Butler questiona a relação entre a categoria sexo e a materialidade do corpo, sob o argumento de que a diferença sexual não se reduz às diferenciações materiais ou à condição estática de um corpo.

Em outras palavras, o “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas (2019, p.154).

As normas regulatórias do “sexo” operam como ferramenta a favor da manutenção e consolidação da diferença sexual a partir do imperativo da heterossexualidade, a qual se reduz à materialização biológica do binômio mulher/homem.

As compreensões acerca das masculinidades apresentam-se como um importante fator nos discursos sobre a atuação docente na Educação Infantil. Para Connell e Messerschmidt (2013, p.250), “as masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular”. Não se trata de definir a masculinidade como um objeto, característica ou conduta, trata-se de encará-la como atributo do campo simbólico que produz poder em meio às suas representações.

A masculinidade, se se pode definir brevemente, é ao mesmo tempo a posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais os homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero e os efeitos destas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura (CONNELL, 1997, p.35).

Connell (1997; 1995), ao definir masculinidades, sinaliza que as práticas embutidas neste conceito dizem respeito àquilo que as pessoas realmente fazem a partir de uma racionalidade e um significado histórico. Quanto ao termo posição, o mesmo está direcionado para as relações sociais e para os corpos. Neste sentido, as masculinidades são construídas na esfera da produção, ou seja, há a produção de masculinidades.



Por entender que a docência é atravessada e dimensionada por meio das relações de gênero (MEYER, 1997), os modos como os sujeitos se reconhecem enquanto homens e mulheres remontam aos modos de ser identificados e auto-identificados enquanto docentes. Nesse processo, as plurais maneiras de gênero/sexualidade e suas representações aparecem nos discursos, na forma de professores hétero, gay, bissexual, trans, com maior ou menor idade, alto ou baixo, com ou sem barba, viril ou não, sendo algumas dessas diferenças importantes para o entendimento e a produção da noção de cuidado.

Como elencado anteriormente, uma das interpretações do cuidado, se dá mediante as masculinidades na docência que apresentam “riscos” relacionados à violência e abusos sexuais. Os excertos apontam que essa noção de “alerta” é acionada a partir das características físicas e da sexualidade, quando essas remontam à heterossexualidade.

***Excerto Reportagem 7 – Os professores homens cis que escolhem dar aulas para crianças, como eu e outros colegas e amigos, sentem medo e muitas inseguranças.***

***Excerto Reportagem 8 – A princípio, foi complicado com os pais dos menores. De passar uma situação de a mãe chegar à sala e falar: 'Quero saber onde está a professora da minha filha! A minha filha jamais vai ficar com um troglodita desse tamanho! Por que não me avisaram que não tinha professora?'***

***Excerto Reportagem 21 – Com 125 quilos distribuídos em 1,84 metro de altura, barba por fazer e “cara de bravo” – como ele mesmo se define –, Sandro abre um sorriso carinhoso sempre que entra no berçário da Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) Jatobá IV, na Região do Barreiro, onde trabalha com crianças com menos de 3 anos.***

***Excerto Reportagem 3 – comentário – Sou professor de Ed. Infantil e por ser mais velho do que os colegas da reportagem causei mais estranheza ainda. Fundamental para mim foi o contato com as famílias e o apoio das colegas mulheres. No resto é muita seriedade e bastante diversão com as crianças.***

Por outro lado as masculinidades na docência, quando articuladas com a homossexualidade parecem receber outra interpretação, já que em alguma medida, essa identidade remonta aproximações com o feminino: nesse caso,

isso pode ser interpretado enquanto cuidado maternal. “Menos legítimo”, porém, mais próximo da imagem criada da professora mulher.

**Excerto Reportagem 7** – *Em um dos questionários que fiz, perguntei se as pessoas sentem mais medo de professores bi, homo, trans (homens, mulheres e outros) e outros desviantes da norma. Surpreendentemente, recebi respostas de pessoas que **disseram preferir que suas crianças tenham aulas com pessoas LGBTQ+ do que com pessoas cishétero.***

**Excerto Reportagem 4– comentário** – *Eu deixaria [um homem cuidar de uma criança] se ele fosse assumidamente **GAY!!!! Senão, JAMAIS!!!!!!***

As masculinidades homossexuais na docência podem ser interpretadas como identidade que descaracteriza o sujeito enquanto homem, já que há certo entendimento no senso comum, de que a heterossexualidade é o que vai conceder o status de legitimidade para o masculino, pois como sinaliza Badinter (1997), a contrariedade ao feminino e aos traços de feminilidade, tem se delineado como parâmetro para ser ou não um homem. Esse é um grande equívoco, já que as masculinidades são plurais e apresentam diferentes modos e maneiras de serem vividas e expressadas.

A figura masculina estabelece nas suas relações com o mundo práticas e estratégias de dominação sobre outros corpos, tidos historicamente como inferiores. No sentido de contrariedade, a dominação (masculinidade hegemônica) estaria assentada sobre a polarização ao feminino, de modo que em primeiro plano a dominação estaria diretamente ligada à relação homem *versus* mulher e, posteriormente, a quaisquer representações de feminilidade; homossexuais são exemplos claros da relação desse poderio, pois a cadeia de coerência sexo, gênero, desejo presente na heterossexualidade é entendida a partir da visão essencialista como o ideal (BUTLER, 2018).

Nessa direção, ao se tratar de corpos LGBTQI+, outra noção de cuidado pode ser desdobrada ao relacionar a docência com as sexualidades dissidentes: o cuidado enquanto má influência para as crianças e como empecilho para a legitimação da heterossexualidade.

**Excerto Reportagem 7** – *Como **professor bissexual**, posso dizer que sinto mais medo de sofrer preconceito no ambiente de trabalho por conta de minha orientação sexual, e*

*acredito que se os responsáveis por meus alunos eventualmente tomarem conhecimento de minha sexualidade, podem ter preocupações a mais (preconceituosamente) por causa disso.*

**Excerto Reportagem 7** – *O tratamento das profissionais e das famílias é de colocar o homem, enquanto sujeito, em xeque. Enquanto ele não der provas de uma sexualidade ilibada e de uma conduta respeitosa, ele será questionado. A sexualidade é especialmente questionada. Pensam que ou **ele é perverso, ou é gay**, ou não é “**homem de verdade**”. Os homens precisam provar que não colocariam as crianças em risco.*

Os gêneros e sexualidades dissidentes têm sido encarados como perigo e risco à sociedade, a partir da reiteração de um conjunto de enunciados fundamentalistas religiosos, científicos-biológicos e conservadores, conforme observa Pereira (2018, p.82), ao destacar que “os enunciados fundamentalistas reiteram a natureza heterossexual às custas de um status de anormalidade elencado historicamente aos gêneros e sexualidades dissidentes, designando-as como um terceiro sexo mutante, antinatural e inadmissível”. Nesse sentido, as masculinidades na docência, quando atravessadas pela homossexualidade e articuladas ao cuidado na relação adulto e criança, vão se desdobrar como um alerta não somente de perigo, mas de influência negativa para as crianças e para a manutenção da ordem binária.

O que se pode perceber é que, as maneiras e os significados em torno das diferentes masculinidades são aspectos de relevância na constituição da identidade docente, conforme aponta Nascimento (2018), ao afirmar que nos parece “[...] cada vez mais imprescindível refletir sobre as questões de gênero na escola, sobretudo na relação entre educação e produção de masculinidades” (p.23). Portanto, como não se pode falar de uma única e universalizada maneira de ser homem, não se pode também atrelar a docência a um padrão; isso significa que sujeitos com múltiplas diferenças é que compõem a docência.

Outra vertente que traz aproximações com a docência são as questões da paternidade e dos papéis assumidos por homens nas tarefas familiares. Culturalmente, as mulheres têm carregado amplas jornadas, dentro e fora do ambiente privado, de modo que a educação e os cuidados com os filhos acabam sendo demasiadamente de sua responsabilidade, enquanto aos

homens, seguindo o modelo patriarcal de família, ficam as funções do trabalho externo e do provento financeiro.

Ainda que vivamos em uma sociedade de divisões de tarefas desiguais, é possível notar alguns avanços em direção à conscientização de que tanto a maternidade quanto a paternidade precisam ser vivenciadas sem hierarquia. Para Bernardi (2017, p.67) uma série de “Diversas mudanças sociais, dentre elas a inserção da mulher no mercado de trabalho, possibilitaram a revisão destes papéis”. Apesar das discussões sobre as funções e responsabilidades dos sujeitos no âmbito familiar terem avançado, é preciso lembrar que a ideia de que as mulheres sejam naturalmente qualificadas para o trabalho doméstico e educação dos filhos, ainda permanece de forma acentuada.

Bernardini (2017) pontua que na contemporaneidade a participação concreta do pai na vida das crianças tem encontrado mais espaço, assim como a visão da paternidade enquanto necessária e importante. Esses novos modos de cuidar e educar de maneira compartilhada se refletem nas instituições escolares, já que pessoas que têm outros referenciais de masculinidades em suas vidas acabam fazendo a defesa da atuação dos professores e olhando para as masculinidades na docência com mais naturalidade.

**Excerto Reportagem 2 – comentário** – *Lembro de quando estava pesquisando e ouvi alguns comentários sobre algum lugar ser bom mas tem "muitos homens cuidando das crianças", minha esposa até rebateu perguntando sobre qual o problema disse, já que eu cuidei muito bem da minha filha e ela teve a resposta "mas ele é o pai, é diferente".*

**Excerto Reportagem 4 – comentário**– *Esse machismo que temos sobre definirmos o que é coisa de mulher ou de homem é o que impede as pessoas de verem que todos podem fazer tudo. Apesar deste cenário, cheguei a ouvir de muitos homens: “Entrar aqui e ver você com meu filho no colo ou cuidando dele me deu uma nova visão do que é estar no mundo, do que é **ser pai**. Isso mostra que o mundo pode dar certo”, afirma Giulliano.*

**Excerto Reportagem 5** – *Dentro do próprio lar, alguns pais estão mais participativos e acabam contribuindo com o cuidar. Isso diminui a estranheza com o homem no ambiente escolar.*

**Excerto Reportagem 21 – comentário** – *Fico imaginando, essas pessoas que criticam o trabalho masculino em CDI, essas pessoas não tem PAI? Marido? Não teriam coragem de deixar seus filhos com eles? Mulheres podem cometer abusos!! Isso é puro*

*preconceito... Venho de uma família onde meu pai sempre foi muito presente, trocava fraldas e fazia comida, e assim também é meu marido! Sempre presente em qualquer tipo de atividade com as crianças, desde fraldas, banho ou qualquer outra coisa que seja necessário... Por isso não consigo entender o porquê de homem não estar presente na educação infantil... Enfim, é um tema que gera um debate por puro preconceito.*

Se as masculinidades não são fixas, cambiantes e produzidas no campo simbólico, porque não podemos pensar em ressignificá-las juntamente com a paternidade? O cuidado, a afetividade, o carinho e a relação com o outro, precisam ser desmistificados e isso implica pensar em um processo amplo, que vai além da vida adulta, mas que perpassa nas diferentes fases de formação do sujeito.

Já na infância “[...] é possível observar a menina se colocando no papel de cuidadora através das brincadeiras infantis. Assim, é socialmente esperado que um dia ela possa de forma efetiva ocupar esse papel” (BERNARDINI, 2017, p.68). Já os meninos dificilmente são chamados para brincar e imaginar situações que remetem a encenações do papel paterno. Em decorrência disso, desde muito cedo, as rígidas normas de costumes e comportamentos sociais vão se delineando e apontando para a naturalização de determinadas ações a partir do gênero.

Durante o desenvolvimento cognitivo, ambos são educados a brincar de “boneca” ou de “carrinho”; de “panelinha” ou de “futebol”, demarcando a “delimitação do espaço” de cada um, ou seja, a “boneca” (personificação de um bebê de colo, do ato da maternidade) e a “panelinha” (a “cozinha”) assim como o “carrinho” (“homem” ao volante) e o “futebol” (esporte “de homem”) influenciam e reforçam a ideologia que reproduz a “submissão” feminina e a sobreposição masculina no status quo que designa a decodificação dos “papéis sociais” e as atitudes “inconscientes”, finalizando na inculcação do “modo de vida” das relações de gênero dispostas tradicionalmente (SILVA, 2013, p.14)

Promover situações e experiências pautadas na igualdade de gênero, assim como redimensionar o cuidado e as responsabilidades (psicológicas, emocionais, afetivas) com o outro, pode operar como uma estratégia para desnaturalizar atividades tidas como função pertencentes unicamente ao feminino. Bernardini (2017, p.74) destaca que “[...] atribuir um novo significado ao papel do pai no seio da família, talvez a de um sujeito capaz de assumir

responsabilidades familiares e de cuidado aos filhos, promovesse uma efetiva transformação”.

Os professores que encaram a paternidade e suas responsabilidades afetivas adotam o discurso de legitimar a docência a partir dessa relação entre pai e filho (a).

**Excerto Reportagem 4 – comentário** – *Com certeza, tenho um filho com 5 anos hj, autista. Eu quem sou o cuidador dele desde a hora que acorda até minha esposa chegar do trabalho, tipo 20h ou até mais tarde às vezes. Faço tudo: comida, banho, levo as terapias e ainda arrumo a casa e meu trabalho é e-commerce, garanto que cuido do meu filho melhor que muita mãe... Ele nunca foi ao médico doente, sequer conhece antibiótico, o máximo uma gripinha leve máximo, come tudo orgânico, nada de doces enfim, nós homens somos capazes e muito!*

**Excerto Reportagem 4 – comentário** – *Tenho uma filha e as tarefas de dar banho, cortar as unhas, trocar fraldas, etc sempre fiz por isso acho que homem tem total condições de cuidar bem de uma criança.*

**Excerto Reportagem 8** – *“Minha primeira mulher [Mônica] morreu em 2001, em decorrência de um tumor no intestino. E eu fiquei com os cuidados de pai e mãe [do primeiro filho, Igor]. Cuidava, dava banho, comida. Foi o contato mais expressivo que tive na minha vida”, aponta.*

**Excerto Reportagem 21** – *Sou pai, sempre cuidei da minha filha e me preocupo com a educação dela. Percebo que é difícil romper a barreira do senso comum de que cuidar de criança é tarefa feminina. [...] Também vivi uma vigilância velada dos pais e dos colegas de trabalho e tive minha sexualidade colocada em xeque.*

No contexto da Educação Infantil, a paternidade tem entrado com força nos discursos, pela mesma lógica em que a maternidade é associada à capacidade de cuidar. Portanto, pessoas que passam pela experiência da paternidade, de certo modo também são mais legitimadas para a função do que aquelas que ainda não constituem família. A paternidade heterossexual parece estar ligada ao cuidado familiar, como uma espécie de assimilação à figura paterna e ao núcleo familiar (aquele constituído por casais heterossexuais). As masculinidades na docência, por esse viés, está ligada a lógica da experiência com o casamento e com a constituição da família

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída em meio à ascensão de um período neoconservador do cenário brasileiro, em que muitos discursos de caráter ultraconservador e fundamentalista ganham espaço e encontram estratégias para legitimar enunciados e posições radicais.

Vivenciamos no país, desde o período das últimas eleições presidenciais, a crescente visibilidade de uma série de questões que envolvem políticas e representações de gênero, por vezes truculentas, invasivas e sem fundamentos, como é o caso do *kit gay* (SIERRA, 2019) e da ideologia de gênero, assuntos encarados como polêmicos, porém com lugar estratégico em ações e pautas políticas, fomentadas pelos discursos do neoconservadorismo e do fundamentalismo religioso (PEREIRA, 2018).

Em meio a bancadas evangélicas e conservadoras, emergem tentativas de concretizar determinados conjuntos de ideias e valores sobre condutas e, até mesmo, prescrições de como abordar as pautas de gênero nas esferas e instituições sociais. Nesse sentido, a polarização política amplia ainda mais os conflitos e disputas por concepções de gênero e sexualidade, seja nas ações judiciais ou nos próprios discursos sociais.

Nesse cenário, as abordagens de gênero na educação sofrem o agravante de ordem política e também jurídica. Em decorrência disso, esta dissertação operou no sentido de movimentar algumas inquietações para pensar a interface entre gênero e docência no contexto da Educação Infantil. Além disso, este trabalho é, também, uma tentativa de tensionamento da conjuntura, no que diz respeito à luta pelos discursos de gênero/sexualidade nos espaços educativos.

Para tanto, busquei neste trabalho, construir um conjunto de reflexões para pensar as maneiras que as masculinidades na docência da Educação Infantil são construídas, produzidas e veiculadas por meio dos discursos jurídicos e midiáticos, a partir das estratégias de linguagens que permeiam essa produção. Além disso, procurei tecer reflexões sobre como as masculinidades docentes são interpeladas por meio do Projeto de Lei Estadual N. 1174/2019 e por meio de reportagens *online* nesse contexto social e político ultraconservador.



Tanto o discurso jurídico da propositura do Projeto de Lei, assim como o discurso midiático das reportagens *online*, concretizam diversas questões que permeiam as relações políticas e sociais sobre gênero, mesmo que de maneira oculta, dentre elas destaco: a) as restrições impostas aos professores decorrem de concepções de masculinidade e feminilidade pautadas em uma natureza “biológica” determinante nos papéis assumidos pelo gênero; b) os professores são vistos como sujeitos de essência universal, pois ao serem vetados das funções de contato corporal e de higiene, são todos colocados no mesmo nível: o de potenciais abusadores; c) as professoras também são miradas pela suposição da “natureza” feminina: assexuadas e portadoras de um dom natural para os cuidados infantis. Amorosas, afáveis, sentimentais e com instinto materno; d) o cuidado é dimensionado a partir do gênero, se desdobrando em diversas noções.

Os discursos jurídicos e midiáticos sinalizam que a preocupação maior está nos momentos de higiene, o que indica que o “alerta de perigo” ocorre com maior intensidade nas relações de contatos corporais, sobretudo, dos bebês e crianças bem pequenas.

Em específico, o discurso jurídico, materializado no Projeto de Lei, demonstra pouca compreensão e rasos argumentos sobre as relações de gênero na docência da Educação Infantil, arrisco dizer que a fundamentação se pauta mais na necessidade de reafirmação de sociedade binária do que nos próprios problemas evidenciados no processo de generificação do trabalho docente. Identificar a reafirmação da sociedade binária como causa mais acentuada, nos provoca a pensar que a questão de gênero, que se reflete na docência, é mais ampla. Portanto, a luta é mais difícil.

Esse discurso da moral, em alta no atual governo, ganha força no formato de lei e nas reportagens, o que significa maior representatividade do conservadorismo, assim como brechas para controlar a população docente por meio de proposições que regulam a docência. Assim, os discursos jurídicos e midiáticos acabam reproduzindo crenças e hábitos culturais que precisam de urgente enfrentamento e contínuos debates de caráter provocativo, formativo e informativo.

É importante pensar que, se a divisão de gênero ocorre como uma demanda social é necessário compreendê-la e identificar os sentidos dessa

demanda, assim como o papel do Estado frente a isso. Difundir o debate sobre gênero e propor políticas de discussão nas comunidades escolares seriam algumas das ações que o Estado deveria incumbir-se, já que vivemos em uma sociedade democrática que prevê a igualdade de direito aos cidadãos, independentemente da identidade de gênero assumida.

A diversidade de gênero nos espaços sociais é um grande potencial para a socialização entre as diferentes identidades de gênero. Banir ocupações, atividades e profissões, partindo da premissa de uma “ordem natural” em que, o gênero assume função de critério para seleção, é esbarrar no erro do determinismo biológico, o que sugere que os sujeitos são homogêneos e definidos a partir da formação genética que carregam.

As análises levam a pensar, também, a respeito do imaginário das masculinidades, enquanto identidades docentes que são apontadas como abusadores. Essa percepção é produto de um discurso cultural sobre os homens e sobre o modelo de masculinidade presente e reforçado como norma em todos os setores sociais, seja no modelo tradicional de família, no modelo patriarcal, nas relações coloniais e de povoamento do Brasil ou nas escolas militares que separam os gêneros. A Educação Infantil é apenas uma ponta de uma ordem social instaurada ao decorrer da história.

Esse mesmo modelo de masculinidade, pautado na heteronormatividade, impõe um padrão que não há espaço para ternura, delicadeza, cuidado e afeto. O que parece saltar é que há uma separação entre sentimentos, de maneira que os considerados mais femininos acabam sendo reprimidos na subjetividade masculina ao longo do tempo. Nesse sentido, a concepção formada sobre o que é ser homem tem sido distorcida. Posto isso, vale a indagação: que tipo de ser humano é formado, ao restringir funções pelo gênero e ao reprimir sentimentos da subjetividade? Ou ainda, que tipo de docência se espera, ao supor a separação entre cuidar e educar, em que apenas professoras cuidam?

Na Educação Infantil, todo o processo educativo é diferenciado do restante da Educação Básica. Nela, o cuidar e educar são processos inerentes e indissociáveis – isso significa que na relação humana, nesta etapa em especial, o “outro” é quem humaniza e que constrói o campo simbólico da criança. Entretanto, os discursos jurídicos e midiáticos, pontuam que esse

trabalho de humanização não pode ser realizado pelo homem, ou seja, o homem não apresenta resquícios de humanização, nem sentimentos e atributos necessários para isso. Pode-se destacar, a partir disso, que as masculinidades docentes da Educação Infantil, são produzidas como separáveis do afeto.

As narrativas, produzidas pelos discursos em questão, impõem fronteiras ao propor a restrição de tarefas, no cotidiano da Educação Infantil, com base no binarismo. O significado de fronteiras dentro do trabalho com crianças está para além de não poder realizar a troca de fraldas ou a troca de roupas. A fronteira assume o sentido de enquadrar a criança e o docente como corpos intocáveis ao banalizar o contato corporal. No caso jurídico, não se trata apenas de um Projeto de Lei, mas sim de um aparato formal que potencializa o imaginário de masculinidade perigosa e que reflete a figura do homem punitivo e autoritário.

Se a identidade de gênero é construída culturalmente pelo discurso ao longo da vida, desde nossos primeiros dias imersos na sociedade, a profissão docente também pode ser vista dentro desta lógica. Ninguém nasce professora, médica, enfermeira, costureira, etc. As profissões e as identidades são construídas em determinadas culturas e de acordo com cada grupo social. Esse fato pode ser observado no cotidiano do brincar e das representações do dia a dia realizadas pelas crianças. Quando bebês, as brincadeiras e brinquedos são de todos e para todos; com o avançar da idade, emergem as distinções, tais como: os meninos com blocos de montar, com as ferramentas de construções e fazendinhas; as meninas com os conjuntos de casinha e bonecas.

Esse exemplo clássico reflete que os papéis de gênero em algum momento são indicados de forma polarizada e que, desde a mais tenra idade, as crianças internalizam que há coisas específicas para meninos e outras para meninas. Segue-se o script de gênero, o qual é reiterado ao longo de nossas vidas (FELIPE, 2019).

O que se torna urgente é o pano de fundo que sustenta os discursos que falam sobre a docência: a) alusão a uma sociedade conservadora que reforça modos de agir e viver a masculinidade e feminilidade; b) o ideal de docência é também carregado de estigmas que nos são colocados e que recaem sobre a

falsa concepção formada pelo tripé mãe-maternidade-docência e c) a acentuação do binarismo de gênero na EI.

É certo que houve avanços na sociedade e nos modos de organização da vida, porém, ainda estamos diante de um contexto machista e homofóbico em que a figura masculina é associada à virilidade, o que recai no contexto da Educação Infantil. É preciso compreender que o corpo é um território político e, sendo político, está passível a regulações morais, como evidencia a íntegra do discurso jurídico.

Minha tentativa aqui foi, portanto, lançar uma análise sobre a questão, por meio dos estudos sobre gênero e docência, com ênfase para a Educação Infantil e para a produção das masculinidades neste campo em específico. Chego a este ponto do trabalho, com mais questões do que certezas, e certezas nem é o que de fato procuro. Entretanto, deixo duas colocações conclusivas de destaque: 1) A urgente necessidade de tensionar os discursos encarados como universais na docência, demasiadamente reverberados pela lógica binária de tempos ultraconservadores; e 2) A docência, na Educação Infantil, é produzida em relação ao cuidado, podendo ele – o cuidado – assumir diferentes posições de acordo com a representação de gênero de quem o exerce. Quando se trata de pensar o cuidar, articulado às masculinidades, ele se estabelece de diferentes maneiras, pois, é significado a partir dos atravessamentos de gênero, podendo ser entendido como perigo, má influência, ou alerta. Nesta lógica, o cuidado, em relação às feminilidades, assume a posição oposta: o cuidar enquanto afeto, proteção e carinho.

Diante das questões levantadas no decorrer desta dissertação, chego a esse ponto destacando que é preciso firmar e reafirmar os modos de existência dos professores na Educação Infantil e ressignificar as feminilidades e masculinidades, não somente na docência, mas na sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Educação e gênero: homens no magistério de Teresina (1960 a 2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003.

ADELMAN, Miriam. **A voz e a escuta: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea**. 2. ed. - São Paulo :Blucher, 2016.

AGUIAR, Lorena Marinho S. **Pelo ralo abaixo: banheiro para meninas e banheiro para meninos**. Anais do 13º Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2017. Disponível em: <  
[http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499430470\\_ARQUIVO\\_Texto\\_completo\\_MM\\_FG\\_LorenaAguiar.pdf](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499430470_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG_LorenaAguiar.pdf)>. Acesso em 12 Jan. 2021.

ALCOFF, Linda. **Cultural feminism versus post-structuralism**. The identity crisis in feminist theory. Signs. Journal of women in culture and society, vol. 13, 1988, n° 3. Disponível em: <  
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/494426?journalCode=signs>>. Acesso em 12 Mai. 2020.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; GUINDANI, Joel Felipe. 2018. **Problematizando a pedofilia em contexto de midiaticização e educação**. In: SÁ-SILVA, Jackson; SANTOS, Marcos & SILVA, Yuri (orgs.). *A discussão da pedofilia no campo da educação*. São Leopoldo: Oikos.

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil: uma questão de gênero?** 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012

AMÂNCIO, Lígia. (2003). **O gênero no discurso das ciências sociais**. *Análise Social*, 687-714.

AMBRA, Pedro. Dossiê: **Cartografias da Masculinidade**. São Paulo, Revista Cult, 2019.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987. Disponível em: <  
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1229>>. Acesso em 12 Mai. 2020.

ARAÇATUBA. Lei **Complementar Nº 260 de 3 de outubro de 2017**. Cria o cargo de Agente Escolar no Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Araçatuba. Araçatuba: Câmara municipal, 2017. Disponível em: <  
<https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/aracatuba/lei-complementar/2017/26/260/lei-complementar-n-260-2017-cria-o-cargo-de-agente-escolar-no-quadro-de-pessoal-da-prefeitura-municipal-de-aracatuba>>.

instituido-pela-lei-complementar-n-87-01-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n-204-09> . Acesso em 01 Abr. 2020. Texto original.

ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia; HEIBORN, Maria Luiza (orgs). **Gestão de Políticas Públicas em gênero e raça**: módulo II. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

BADINTER, Elisabeth. (1997). **XY**: On masculine identity. Nova Iorque: Columbia University Press.

BALISCEI, João Paulo. O vilão suspeito: o que há de errado com a masculinidade dos vilões da Disney?. **Diversidade e Educação**, v. 7, n. 2, p. 45-70, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9422>>. Acesso em 12 Mai. 2020.

BERNARDI, Denise. Paternidade e cuidado: “novos conceitos”, velhos discursos. **Psicologia Revista**, v. 26, n. 1, p. 59-80, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/28743>>. Acesso em 12 Mai. 2020.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_odontologia/pdf/setembro\\_dezembro\\_2006/metodologia\\_pesquisa\\_bibliografica.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf)>. Acesso em 12 Mai. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 Abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental**, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS\\_ANEXO/lei\\_11274\\_06;07242613;20070227.pdf](http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/lei_11274_06;07242613;20070227.pdf)> . Acesso em: 22 Jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>>.  
Acesso em: 22 Jul. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 01 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 01 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 01 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em: 01 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 11/11/2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acessado em: 12 de Dez. 2020

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis)>. Acesso em: 15 Set. 2020.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, fev. 1988, p. 4-13. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1179>>. Acesso em: 15 Set. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. In: Louro, Guacira Lopes (Org.) Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 151172.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.



BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembléia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAETANO, Marcio. SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço (org.) **De guri a cabra macho**: masculinidades no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 43-62.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p. 117-127, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a05.pdf>>. Acesso em 12 Set. de 2020

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, n.3, p.343-349, 2005. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 Abr. 2020.

CARVALHO, Ana Márcia de Oliveira. **Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Shutz**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

CASTRO, Joselma Salazar. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CASTRO, Fernanda Francielle. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero**: os desafios de professores frente a feminização do magistério. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2014.

CARTAXO, Selma Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil. Curitiba**: Intersaberes, 2013.

CARRÉ, Josiane Caroline Machado. **Professores homens**: por uma ressignificação da docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CATANI, Denice Barbara. et al. (orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997

CATANI, Denice Bárbara. et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. B. et. al. (Org.). **Docência, Memória e Gênero** - estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças**: homens fora do lugar? 2004. 154 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores e professoras da pré-escola pública. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CELLARD, André. NASSER, Ana Cristina Nasser (trad.) **A Pesquisa Qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar**: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/593>>. Acesso em: 01 Abr. 2020.

CERISARA. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CODO, Wanderley; Gazzotti, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes. 1999. P. 48-59.

CONNELL, Robert William. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, Teresa.; OLAVARRARÍA, José. (Eds.), **Masculidad/es: Poder e crisis** (pp. 31-47). Santiago do Chile: Ediciones de las mujeres 1997.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21 (1), p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v21n1/14.pdf>>. Acesso em: 01 de Abr. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. RJ: DP&A, 2005.

COSTA, Carlos Eduardo Coelho da. **Tem homem na escola!!!**: um olhar sobre o corpo, identidade masculina na educação, saúde e infância. 148f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

CRUZ, Éderson da. **Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia de afeto**. 402p. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Claudia\\_Daligna/publication/329539158\\_Generalization\\_of\\_curricular\\_practices\\_A\\_poststructuralist\\_feminist\\_approach/links/5d929d2c92851c33e94b39e9/Generalization-of-curricular-practices-A-poststructuralist-feminist-approach.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Claudia_Daligna/publication/329539158_Generalization_of_curricular_practices_A_poststructuralist_feminist_approach/links/5d929d2c92851c33e94b39e9/Generalization-of-curricular-practices-A-poststructuralist-feminist-approach.pdf)>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Revista Práxis Educativa**, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336>>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; DA CRUZ, Éderson. gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise A partir da produção acadêmica da Anped. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 3, p. 632-655, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48941>>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. Trabalho docente no brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 25-47, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11803>>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 86, agosto de 1993, pp.5-14. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/934>>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

FABRIS, Elí T. Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. (Entrevista concedida a João Vitor Santos). In: **Revista IHU On-line – Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 4 de dezembro de 2017, nº 516, ano XVII, p. 56-60. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu** (26), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006, pp.201-223. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-83332006000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-83332006000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 238-250.

FERREIRA, Waldinei do Nascimento. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A subjetividade como resistência às formas de sujeição: o cinema na educação. **Revista Científica/FAP**, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/viewFile/2305/1549>>. Acesso em: 5 Mai. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_arttext)>. Acesso em 15 Jun. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva** 21.2 (2003): 371-389. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>>. Acesso em 10 Jun. 2020.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert.

FOUCAULT, Michel. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 1ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. V. 1. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. V. 2. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 1ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986

GARCIA, Rosana Anieli. O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês. In: Ângela Coutinho et al (org.), **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: Diálogos possíveis a partir da formação profissional. Petrópolis: Editora Nova Harmonia. 2012. Disponível em: <<https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Praticas-pedagogicas-na-Ed-Inf.pdf>>. Acesso em 20 Abr. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, Antonio Carlos. 2002. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 64 p.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira**: a inserção de homens na docência da Educação Infantil. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GROSSI, Miriam. Pilar. Identidade de gênero e sexualidade. Antropologia em primeira mão, Florianópolis, **UFSC/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, nº 26, p. 29-46, 1998. Disponível em: <[https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi\\_miriam\\_identidade\\_d\\_e\\_genero\\_e\\_sexualidade.pdf](https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_d_e_genero_e_sexualidade.pdf)>. Acesso em 20 Abr. 2020.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: < <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>>. Acesso em 20 Abr. 2020.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue. **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HENTGES, Karine Jacques. **Homens na Educação Infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?**. Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

IZIDRO, Lucio; FELIPE, Jane. 2018. **O que precisamos saber sobre pedofilia e pedofilização: aspectos médicos, jurídicos e culturais**. In: SÁ-SILVA, Jackson; SANTOS, Marcos & SILVA, Yuri (orgs.). A discussão da pedofilia no campo da educação. São Leopoldo: Oikos.

JANUÁRIO, S. B. **Masculinidade em (re)construção**. Gênero, corpo e publicidade. Ed. LabCom.IFP. Universidade da Beira Interior. Covilhã, Portugal, 2016.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade, Campinas**, 27 (96), 2006.

KRAMER. Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER. Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82. Disponível em: < <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>>. Acesso em 20 Abr. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p.5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899- 1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago., 1991. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1027>>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes antropológicos**, v. 4, n. 9, p. 103-117, 1998.



Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf>>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEMO, Flávia Cristina Silveira.; CRUZ, Franco Farias; SOUZA, Giane. **Tecendo a trama histórica de análise dos documentos com Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari**. Artíficos. Belém, v.4, n.7, jun. 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/50246547-Tecendo-a-trama-historica-de-analise-dos-documentos-com-michel-foucault-gilles-deleuze-e-felix-guattari.html>>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

LEMIECHEK, Lucimara. **Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul - PR (1946 – 1980)**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. 5.ed. Trad. de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós – estruturalista** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.

LOURO. Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997b.

LOURO. Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2019.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar**: 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LUSA, Diana. **Anos iniciais da escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010, 102f.

MAGALHÃES, Rosania Alves. **Masculinidades hegemônicas e subalternas em Lygia Bojunga**. Rev. Espaço Acadêmico, n.º200, vol.17, jan/2018. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/38666/21518>>. Acesso em: 14 Jul. 2018.

MANTOVAN, Susanna & Perani, Rita M. (1999). Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: **Pro-posições**, vol. 10, n. 1 [28]. Campinas: UNICAMP, p. 75-98. Disponível em: <



<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101>>. Acesso em: 14 Jul. 2018.

MARGOTTO, Lilian Rose. Prefácio de M. Cecília C. C. Souza. **Educação ou Formação?** Vitória, Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 1997.

MATOS, Thais Adriane Vieira de. **Gênero, diversidade sexual e in/exclusão:** uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre saúde e educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 115-133, dez. 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a06.pdf>>. Acesso em 15 de Abr. 2020.

MENDONÇA, Michelle Mariano. **Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil:** alguns elementos para compreensão. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 1, jan./fev, 2004. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 15 de Abr. 2020.

MEYER; Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” de pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 235, 2012.

MIKOS, Camila Macedo Ferreira. **Produzir o sexo verdadeiro, regular o sexo educado:** aproximações entre o filme pornô e a educação sexual. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 2001.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Magistério masculino;(re) despertar tardio da docência.** 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social - reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos pagu (28)**, janeiro-junho de 2007, p. 101-128. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332007000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 de Abr. 2020.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias**. Rio de Janeiro, 2017, 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001, 177 p.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetória na docência: professores homens na educação infantil**. 152f. Dissertação (Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MORESCHI, Marcia Teresinha et al. **Violência contra crianças e adolescentes: análise de cenários e propostas de políticas públicas**. 2018.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil. **Primeira etapa da educação básica Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa**, 2011.

NUNES, Alex Ribeiro e PAULINO, Alessandro Garcia. **O banheiro da escola: as contradições de ambientes de proibições, experiências e descobertas**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X, p.1 a 8. Disponível em: <[http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384191625\\_ARQUIVO\\_AlexRibeiroNunes.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384191625_ARQUIVO_AlexRibeiroNunes.pdf)>. Acesso em: 15 de Abr. 2020.

NUNES, Patrícia Gouvêa. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO)**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues. Para uma crítica da razão androcêntrica: gênero, homoerotismo e exclusão da ciência jurídica. **Seqüência: estudos jurídicos e políticos**, v. 25, n. 48, p. 41-72, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/viewFile/15232/13852>>. Acesso em: 01 de Agos. 2020.

OLIVEIRA, Jaime Antonio de Araújo; TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. **(Im)previdência Social: 60 anos de história da Previdência no Brasil**. Petrópolis: Vozes; Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Abrasco), 1985.

ORIANI, Valeria Pall. **Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas**, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade**. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação, Saúde na infância e na adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

PEREIRA, Tamires Tolomeotti. **Ciência, Fundamentalismo religioso e Diversidade**. A apropriação de discursos científicos-biológicos para a produção de ódio e violência contra as sexualidades e gêneros dissidentes nas mídias sociais. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PEREIRA, Tamires Tolomeotti; SIERRA, Jamil Cabral. Quando ciência e fundamentalismo religioso se encontram: estratégias para a produção de ódio contra as sexualidades e gêneros dissidentes e seus efeitos nas políticas públicas. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a.16, n.2, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1890>. Acesso em: 01 Abr. 2020.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, vol. 3, n. 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>> Acesso em: 01 Abr. 2020.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. Revista Sociologia Política 18 (36), Curitiba, jun. 2010, pp.15-23. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 01 Abr. 2020.

PROÊNCIO, Lilian Martins de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Educação Infantil nas políticas educacionais: em discussão a obrigatoriedade do ensino. In: LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; RIBEIRO, Débora ; DOMINICO, Eliane (Orgs.). **Pesquisas em Educação: entre caminhos e possibilidades** – Curitiba : CRV, 2018.

QUADROS, Marcos Paulo dos Reis; MADEIRA, Rafael Machado. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. **Opinião Pública**, v. 24, n. 3, p. 486-522, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8654292>> Acesso em: 01 Abr. 2020.

RABELO, Amanda Oliveira. **Contribuições dos estudos de gênero às investigações que enfocam a masculinidade**. Ex-Aequo, 21, p. 161 -178. Vila Franca de Xira, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-55602010000100012](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602010000100012)>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte** – Mg. 2011.139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

RESOLUÇÃO, C. N. E. CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 (1999). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em**, v. 16.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane; LEGUIÇA, Michele Lopes. “Eu não sou um homem fácil”: Scripts de gênero e sexuais em tela e na educação. **Revista Prâxis**, v. 2, p. 284-300, 2019. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/issue/view/143>. Acesso em: 13 Fev. 2021.

ROSA, Fabio José Paz da. **O Dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do Professor-homem no magistério das Séries Iniciais e na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

ROSA, Rogério Machado. **Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des) construção das masculinidades no magistério**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2009. 120 f.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de pesquisa** (51): 73-79, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/1462/1457>>. Acesso em: 14 Agos. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem L.S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 14 Agos. 2020.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SAKS, Flávia do Canto. **Busca booleana: Teoria e prática.** Monografia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

SANTOS, Vilma Canazarte dos. **Indícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física.** Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 841-852, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a04v16n4.pdf>>. Acesso em: 01 Fev. 2020.

SANTOS, Dayane Brunetto Carlin dos. **Docências trans: entre a decência e a abjeção.** Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Lilian. **Gênero e Educação Infantil:** o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei PL Nº 1174/2019.** Confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>> . Acesso em: 01 Fev. 2019. Texto Original.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. **SARMENTO, MJ**, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.) **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** Editora Cultrix, 2008.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:** um estudo de professores em creche. 2005.273f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, V. 16. n. 2, jul./dez. 1995, p. 5- 22. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>> . Acesso em: 01 Fev. 2019. Texto Original.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes:** uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SIROTA, R. **Emergência de uma Sociologia da Infância**: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.112, p.7-31, mar. 2001. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742001000100001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742001000100001&script=sci_abstract&tlng=pt)> . Acesso em: 01 Fev. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva da. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Revista do NUFEN**, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912013000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100003)> . Acesso em: 01 Fev. 2019.

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da. **A presença de homens docentes na Educação Infantil**: lugares (des) ocupados. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SIERRA, Jamil Cabral. Identidade e diversidade no contexto brasileiro: uma análise da parceria entre Estado e movimentos sociais LGBT de 2002 a 2015. **Anos 90**, vol. 26, p. 1-14. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/90616/55324>>. Acesso em: 01 Abr. 2020.

SIERRA, Jamil Cabral. Campanhas de prevenção contra HIV/AIDS entre homossexuais e a governamentalidade dos corpos e das práticas sexuais no discurso midiático. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Relações étnico — raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. p. 137-152.

SEFFNER, Fernando. Derivas **da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2017.



SOUSA, José Edilmar. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?**: um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, Eliana Batista. **Quebrando tabus e educando a infância**: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2018.

SOUZA, Maria Isis de. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 248f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

TATAGIBA, Ana Paula. Percursos de uma luta urgente: a educação infantil como dever do Estado. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 146-171, jul./dez. 2011. Disponível em: <[https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/12669](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12669)>. Acesso em: 20 de Jun. de 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 20 de Jun. de 2020.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins.; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares promotores de diferenças de gênero. In: CRUZ, S.E. **Fazendo Gênero – Corpo, Violência e Poder**. A identidade no banheiro: Travestis, relações de gêneros e diferenças no cotidiano da escola. Florianópolis: 8p. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Elizabete\\_Franco\\_Cruz\\_05.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Elizabete_Franco_Cruz_05.pdf)>. Acesso em: 20 de Jun. de 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica**: 2019. São Paulo: Moderna, 2019.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês um estudo de caso de uma creche conveniada**. 2004. 206 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009. – 1. Ed. – 18. Reimpre.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (Org.). **Eu e o outro**: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais. Porto: Areal, 2007. p. 19-35.

VILAS-BÔAS, João Paulo Simões. **Nilismo, fanatismo e terror: uma leitura do fundamentalismo a partir de Friedrich Nietzsche**. 2016. 270 f. Tese



(Doutorado em Filosofia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões**. Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010000300003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010000300003&script=sci_arttext)> . Acesso em: Jan. de 2020.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre - L & PM, 2018.